

**Propuesta de un modelo
de evaluación curricular para el nivel superior**
Una orientación cualitativa
Estela Ruiz Larraguivel

Entre los múltiples problemas que afrontan las instituciones de educación superior en el cumplimiento de su función docente destacan los preocupantes problemas y resultados que obtienen los estudiantes durante su formación profesional como elevados índices de deserción y reprobación, bajas tasas de eficiencia terminal, rezago en el aprovechamiento escolar, inadecuación entre las características de los egresados y los requerimientos actuales que demanda el mercado de trabajo, por citar sólo algunos.

Ante este panorama, las instituciones universitarias se ven obligadas a revisar y analizar los planes y programas de estudios de las distintas carreras que ofrecen para identificar posibles deficiencias tanto en la propia estructura del plan como su aplicación en la realidad escolar y con ello encontrar soluciones pertinentes que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

La evaluación curricular se convierte en una tarea prioritaria al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar.

Esta obra tiene como objetivo desarrollar y proponer un modelo de evaluación curricular para el nivel de educación superior, con las características de integral, participativo y cualitativo.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



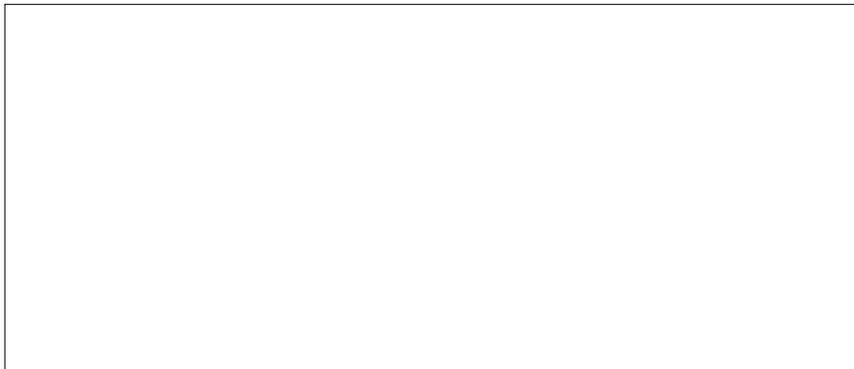
Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

**Propuesta de un modelo
de evaluación curricular para el nivel superior
Una orientación cualitativa**
Estela Ruiz Larraguivel



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación México, 2016



Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Edición
Lilia Cervantes Arias

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición en Cuadernos del CESU: 2001
Segunda reimpresión: 2009
Primera edición digital en PDF: 2016
Primera edición digital en EPUB: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 968-36-6531-4
ISBN (EPUB): 978-607-02-7957-7
ISBN (PDF): 978-607-02-7958-4



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México

ÍNDICE

Introducción	9
I. Políticas y funciones tradicionales de la evaluación curricular	13
II. Concepto de currículo: evaluación educativa y curricular	
1. Conceptualización de evaluación curricular	19
2. Concepto de currículo escolar	20
3. Concepto de evaluación educativa y sus implicaciones en la evaluación del currículo	29
4. El concepto de evaluación curricular	37
III. Concepto y metodología de la evaluación cualitativa	
1. Algunos antecedentes	39
2. Atributos de la evaluación cualitativa	41
3. Estrategias cualitativas para la obtención de información	45
4. Modalidades metodológicas de la investigación y evaluación cualitativas	49
5. Análisis e interpretación de datos en el enfoque cualitativo	52
6. Subjetividad y predisposición del investigador evaluativo	54
7. Credibilidad y transferibilidad de los resultados cualitativos: expresiones de la validez interna y externa	60
8. La evaluación en el marco de la investigación cualitativa	
9. Confrontación de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación y evaluación educativas	61

IV. Propuesta de un modelo de evaluación curricular con una orientación cualitativa	67
1. Fundamentación teórica	68
2. Elementos y metodología del modelo de evaluación curricular cualitativo	71
3. Precisiones al modelo de evaluación curricular	80
V. Alcances y limitaciones del modelo de evaluación curricular cualitativo: experiencias e implicaciones	
1. Implicaciones políticas, sociales y académicas en la práctica de la evaluación curricular con orientación cualitativa	83
2. Experiencias en el caso del posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ)	85
Bibliografía	89

INTRODUCCIÓN

En el marco de la planeación académica en el nivel universitario, el currículo escolar ocupa un lugar esencial, toda vez que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan la formación de profesionistas. Se podría decir que en el terreno de la docencia universitaria, la planeación académica encuentra su mejor expresión en el currículo, en tanto que es el eje articulador de las estructuras académicas y administrativas y donde se formalizan las actividades educativas que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo.

Sin embargo, entre los múltiples problemas académicos que hoy en día afrontan las instituciones de educación superior (en adelante IES), en el cumplimiento de su función docente, destacan los preocupantes problemas y resultados que obtienen los estudiantes durante su formación profesional, tales como: elevados índices de deserción y reprobación, bajas tasas de eficiencia terminal, rezago en el aprovechamiento escolar, inadecuación entre las características de los egresados y los requerimientos actuales que demanda el mercado de trabajo, etc., por citar sólo algunos (PROIDES, 1986).

Ante este panorama, las instituciones universitarias se han visto obligadas a revisar y analizar los planes y programas de estudios de las distintas carreras que ofrecen, con el fin de identificar posibles deficiencias tanto en la propia estructura del plan como en su aplicación en la realidad escolar, y con ello encontrar soluciones pertinentes que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Consecuentemente, la evaluación curricular se convierte en una tarea prioritaria, al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar. De ahí que la evaluación curricular se conciba como una fase inherente e indispensable de la planeación académica, cuya práctica constante asegura la permanencia y continuidad del currículo.

En este sentido, la evaluación curricular se enfoca hacia la detección de los desajustes ocasionados por deficiencias en el diseño del currículo, por aspectos no considerados en el mismo diseño o por contingencias imprevistas de una realidad cambiante y contradictoria. La información obtenida gracias a la evaluación sobre los aciertos y errores que presenta la estructura del currículo y su relación con su ejecución en la práctica educativa,

fundamenta en gran medida la decisión de mantener, modificar o eliminar determinados aspectos.

Bajo esta idea de evaluación, las IES han desarrollado sus propias estrategias de evaluación curricular. El enfoque conceptual y metodológico tradicionalmente empleado busca determinar el grado en que se alcanzaron los objetivos y metas propuestas formalmente por la institución a partir de los resultados finalmente obtenidos en la formación profesional, los cuales por lo general se expresan a través de estadísticas sobre el aprovechamiento escolar del estudiante (índices, tasas, promedios, etc.). De esta manera, como se analizará más ampliamente en los siguientes capítulos, la evaluación curricular aparece como un simple ejercicio de comparación entre objetivos o determinados criterios previamente establecidos y resultados.

Una vez realizada esta operación y habiendo identificado los posibles desfases existentes, la evaluación se centra entonces en los elementos programáticos que comprende el plan de estudios y sus correspondientes programas, con el fin de determinar la congruencia interna entre todos los elementos que comprende la estructura del plan de estudios. Evidentemente, los resultados encontrados en ese análisis fundamentarán la realización de diferentes ajustes tanto en el plan como en los correspondientes programas de estudios.

Sin embargo, la decisión de estas modificaciones al plan —que pueden incluir desde la selección y organización de nuevos contenidos, reformulación de objetivos, planteamiento de otras actividades académicas, etc., hasta el diseño de un nuevo plan de estudios— no garantiza el logro de los éxitos esperados, ya que bajo esta manera dominante de evaluar, se dejan de lado aquellos aspectos que median entre los lineamientos del plan y programas de estudios y los resultados encontrados, es decir, las formas como se está aplicando en la realidad educativa de la institución, conformada por una constelación de factores y procesos que tienen que ver con el conjunto de relaciones sociales y educativas que se gestan entre los actores que participan en el proceso educativo, la dinámica que ostenta la práctica educativa en el salón de clases, la forma en que los planes y programas de estudios son interpretados y se traducen en una manera de enseñar y aprender, entre otros.

El objetivo de este trabajo es desarrollar y proponer un modelo de evaluación curricular para el nivel de educación superior, con las características de integral, participativo y cualitativo. Estos atributos implican adentrarse en el proceso curricular considerando no sólo los elementos programáticos del plan, sino también los efectos que su aplicación ocasiona en una realidad educativa cambiante, compleja y contradictoria, y que se relacionan con factores y procesos de naturaleza social y educativa que median entre el plan de estudios y los resultados finales, los cuales de alguna manera matizan al proceso de formación profesional. Esta lógica de evaluación curricular surge a partir de una concepción de currículo y evaluación educativa específica, sobre la cual se profundizará en los siguientes capítulos.

Por último, cabe señalar que dicho modelo fue posteriormente aplicado en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, en el periodo comprendido entre octubre de 1987 y mayo de 1989.

La estructura de este trabajo está organizada de la siguiente manera: en el primer capítulo se plantea el problema que justifica la creación y aplicación de un modelo de evaluación alternativo. Para ello se presenta una somera revisión de las concepciones y

experiencias que en materia de evaluación educativa y curricular, han realizado algunas instituciones universitarias en los últimos años. Con un enfoque histórico respecto de dichas experiencias, se resalta el modelo empleado, sus alcances y limitaciones. Todo ello con el fin de fundamentar la construcción de un modelo de evaluación curricular diferente.

El segundo capítulo se refiere al análisis de las principales interpretaciones teóricas que sobre el currículo escolar existen, así como a los enfoques más difundidos de evaluación educativa y 'en particular' la curricular.

En el capítulo tercero se exponen las características conceptuales y metodológicas que presenta el paradigma de la evaluación cualitativa, atendiendo sus raíces epistemológicas, sus propósitos metodológicos y sus estrategias técnicas. El siguiente capítulo está dedicado a la fundamentación y explicación del modelo de evaluación curricular propuesto.

Por último, el quinto capítulo presenta las conclusiones y el análisis de los alcances y limitaciones del modelo propuesto.

I. POLÍTICAS Y FUNCIONES TRADICIONALES DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR



En la sección anterior se mencionó que la evaluación curricular se encarga de asegurar el desenvolvimiento constante del proceso curricular, toda vez que por medio de ella, es posible obtener información útil y pertinente sobre el estado en que se encuentra el desarrollo curricular y con ello, establecer las acciones y medidas correctivas, es decir, la toma de decisiones.

Por la importancia que tiene la evaluación en el terreno de la planeación académica, se han derivado diferentes maneras de concebir y ejercer la evaluación. Sin embargo, el enfoque dominante y mayoritariamente reconocido por las IES, persiste en considerar a la evaluación como una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados.

En efecto, íntimamente ligada a los modos metodológicos que tradicionalmente se emplean en los procesos de evaluación institucional, la evaluación del currículo se visualiza como un proceso que permite determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos propuestos. La manera como se valora esta relación se apoya por lo general en la obtención de algunos indicadores: deserción, reprobación, eficiencia terminal, titulación, etc., y a partir de los datos recolectados, se determina la eficiencia del plan de estudios. Esta función, que generalmente se le asigna a la evaluación del currículo, predomina en los ámbitos de la planeación académica, la administración escolar y la investigación educativa.¹

Como se demostrará en las siguientes secciones, siguiendo con esta lógica de evaluación, cuando se detecta un distanciamiento entre las especificaciones formales establecidas en el plan de estudios y el rendimiento escolar que presenta el estudiante durante o al término de su formación profesional, la atención se dirige al plan de estudios para convertirlo en el objeto mismo de la evaluación, es decir, los componentes programáticos del plan y programas de estudios. Una vez realizado el estudio, las soluciones que generalmente se deciden, se resuelven en anulación y/o creación de materias, actualización de contenidos, formulación clara de los objetivos, modificación de cargas de horarios y de créditos, y en algunos casos excepcionales, se propone la construcción de nuevas carreras.

¹ Las evaluaciones hechas en los niveles de posgrado, desarrollan una metodología consistente en la obtención de indicadores sobre el rendimiento escolar, eficiencia terminal, índices de titulación, relación ingreso-egreso, etc., como lo ilustran los trabajos que sobre el tema se publican en la revista *omnia* de la Coordinación de estudios de posgrado de la UNAM.

En una somera revisión de los proyectos de evaluación emprendidas por las IES, es fácil detectar que la mayoría se realizaron en la década pasada, particularmente en la segunda mitad. Varios de ellos fueron presentados en congresos dedicados al tema del currículo, y solamente unos cuantos aparecieron publicados en diferentes revistas nacionales especializadas.² Este reducido número de experiencias en evaluación curricular a nivel superior puede tener varias interpretaciones, pero lo que sí resulta evidente, es que la práctica de la evaluación curricular no ha sido por mucho tiempo un ejercicio permanente y prioritario; por el contrario, ha representado una empresa altamente costosa y (como veremos en el siguiente capítulo) generadora de conflictos.

Para entender con mayor claridad esta problemática, sería conveniente "hacer un poco de historia". Se podría decir que los ochenta se caracterizaron por ser la década de la evaluación académica. Mientras que en los setenta, bajo la política modernizadora de la educación superior implantada por el gobierno de Echeverría, y amparados por la planeación académica, considerada entonces como el eje instrumental por excelencia, las IES se dieron a la tarea de desarrollar nuevas formas de organización académica y, sobre todo, al diseño de novedosos modelos de planes de estudios.³

A mediados de los ochenta y en plena crisis económica, el Estado, a través de las instancias oficiales encargadas de regular las políticas de educación superior: SEP y ANUIES, obligaron a las IES a evaluarse a sí mismas, de manera que los resultados justificarían la asignación de recursos, principalmente financieros.

En 1983, la administración de Miguel de la Madrid estableció una serie de lineamientos tendientes a la reestructuración profunda del sistema de educación superior, con la idea de conciliar calidad y cantidad. A fines de ese año, la Coordinación Nacional para la Planeación Superior (CONPES), en su reunión de diciembre de 1983, aprobó el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), en donde la evaluación educativa ocupa un lugar definitivo en las acciones recomendadas a las universidades, en particular dentro del subprograma relacionado con la vinculación de la formación profesional y las necesidades sociales.

La aparición del PRONAES significó no sólo el derrumbe del Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991 (el cual había sido aceptado apenas dos años antes), sino también el propósito del Estado de procurar que las universidades fueran más racionales y eficientes. Conjuntamente con el PRONAES, la XXI Reunión Ordinaria y la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en enero de 1984, aprobó el documento denominado: *Criterios y pro-*

² No dudamos de la existencia de un número mayor de proyectos de evaluación curricular desarrollados por diferentes escuelas de nivel superior, empero, los resultados que se obtuvieron, así como la descripción de la metodología empleada, son generalmente reportadas en documentos de circulación interna y restringida, dirigida únicamente a la comunidad de la institución.

³ A manera de ilustración podemos mencionar los modelos de organización académica de departamentalización, que desarrollaron las ENEP de la UNAM, la UAM, la UAC, la UAG, etc. En lo que respecta a la implantación de nuevos modelos curriculares, baste mencionar el sistema modular implantado en la UAM-Xochimilco, en las ENEP- Iztacala y Zaragoza, Plan A 36 de Medicina, UNAM, etcétera.

cedimientos para la evaluación del sistema de educación superior (ANUIES, 1984). En dicho documento se exponen diferentes interpretaciones sobre el concepto de evaluación, los factores involucrados en el proceso de evaluación educativa, así como los aspectos que deben ser evaluados. Un segundo documento aprobado también es el referido a *Los criterios y procedimientos para la autoevaluación institucional* (ANUIES, 1984, cap. 2).

La elaboración de ambos documentos se fundamenta, entre otras razones, por la "exigencia que en los últimos años ha planteado el poder público federal para que se institucionalice la función evaluadora en todo el sector oficial" (ANUIES, 1984, p. 27). Es importante agregar que a fines de 1983, el doctor Octavio Rivero Serrano, entonces rector de la UNAM, había presentado el documento *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos de la UNAM*, el cual causó fuerte impacto en la Asamblea General y fue ampliamente festejado por el presidente de la república en su Segundo Informe de gobierno.

Así es como la evaluación educativa surge como un instrumento de control, que a su vez permite regular los recursos materiales y financieros destinados a las universidades.

En octubre de 1986, en su XXII Reunión Ordinaria, la Asamblea General de la ANUIES aprobó un nuevo documento: el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), donde se insiste en la necesidad de que las universidades se autoevalúen. En 1988, bajo la administración de Carlos Salinas de Gortari, el *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, en su apartado dedicado a la educación superior, plantea la vigencia del PROIDES.⁴

Si bien es cierto que hasta ahora se ha hablado fundamentalmente de la evaluación institucional, es claro que un elemento indispensable en el mejoramiento de la calidad educativa lo constituye la valoración de los planes y programas de estudios, cuya meta principal es la adecuación estrecha a los requerimientos actuales de la sociedad, particularmente el sector productivo (PROIDES, 1986).

Las disposiciones oficiales relativas a la evaluación de la educación superior, por un lado, y el desarrollo de conocimiento sobre el currículo así como de la evaluación educativa, por el otro, constituyen algunos de los factores que han facilitado la realización de ambiciosos proyectos de evaluación curricular en las diferentes escuelas del nivel superior.

A pesar de que en la literatura nacional sobre el tema de la educación superior, no son muy abundantes los informes sobre experiencias concretas en evaluación curricular por parte de las IES mexicanas, se tiene conocimiento de algunos esfuerzos en esta materia que ayudan a ilustrar las afirmaciones anteriores.

Entre estos proyectos se identifican algunas características comunes, en especial, porque adoptan el mismo enfoque y procedimientos empleados para la evaluación institucional, siguiendo las recomendaciones vertidas en los planes de educación superior en sus diferentes versiones:

⁴ Esto significa que en el *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, en su sección dedicada a la educación superior, se reproduce el PROIDES.

1. Cuantificación del aprovechamiento escolar del estudiante
2. Diagnóstico de los requerimientos sociales para los profesionistas
3. Seguimiento de egresados
4. Determinación de la congruencia y coherencia interna y externa
5. Revisión y actualización de los planes y programas de estudios

Con algunas variantes, ya sea utilizando sofisticadas técnicas de medición o considerando una variedad de indicadores y categorías de análisis, los procesos de evaluación curricular desarrollados se apoyan básicamente en la comparación de los resultados con lo planeado.⁵

Las primeras iniciativas de evaluación curricular efectuadas durante los sesenta y principios de los ochenta, se nutrieron de las aportaciones teóricas y metodológicas de la tecnología educativa. Para este enfoque, el parámetro de comparación lo constituían los objetivos de aprendizaje. Todavía a mediados de los ochenta, algunos de los intentos evaluatorios realizados se rigen bajo esta metodología, como así lo informan Moreno (1985), para la Facultad de Medicina, y Campomanes (1990), de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Un segundo enfoque metodológico, también ampliamente empleado, es aquel que busca caracterizar el grado de congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios. Esto significa que es necesario considerar diferentes ámbitos, que van desde el conocimiento de los requerimientos de la profesión, configuración del perfil profesional, los adelantos de la ciencia y la tecnología, rendimiento escolar, entre otros, hasta la revisión de la forma como están ordenados los contenidos y su relación con los objetivos educacionales.

Aunque se observa que las experiencias de evaluación curricular realizadas después de la segunda mitad de los ochenta, han abandonado la idea de los objetivos como criterios de evaluación, persiste de todas formas la línea metodológica de comparar las especificaciones del plan y programas de estudios con respecto a la problemática profesional, social y económica que les sirve de contexto (es decir, la congruencia externa) y en relación con sus elementos constitutivos (congruencia interna).

Tomando en cuenta que bajo esta lógica metodológica se han desarrollado diversos proyectos con diferentes grados de complejidad, tanto en el tratamiento teórico que se sostiene acerca del currículo y la evaluación, como en los aspectos metodológicos y técnicos, la caracterización de la congruencia externa e interna del currículo destaca como modelo dominante en el panorama actual de la práctica de la evaluación curricular en el nivel superior.⁶

⁵ Por citar un ejemplo, consúltense las experiencias sobre evaluación de la función docente, presentadas por administradores y planeadores de varias universidades públicas en 1984, en el marco de la política de evaluación institucional promovida por la ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI/SEP), en *Memoria del Encuentro Nacional sobre Administración Universitaria y Calidad de la Educación Superior*, SEP/Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, enero de 1984, cap. 1.

⁶ Dentro de la diversidad de modelos y procedimientos metodológicos empleados en la caracterización de las congruencias externa e interna del currículo, es importante incluir aquellos proyectos que parten de una postura crítica en relación con la problemática institucional, de la profesión, de la enseñanza, etc., al mismo tiempo que conservan una actitud de constante cuestionamiento acerca del propio proceso de evaluación.

Con sus variaciones teóricas y metodológicas, dentro de esta orientación metodológica se ubican los trabajos de la Universidad de Guadalajara (Castellanos, 1989), de la carrera de Cirujano Dentista de la ENEP Zaragoza (Paredes *et al.*, 1990), de la Facultad de Odontología (Gómez, 1990), etc. Más aún, dentro de esta lógica de evaluación, resaltan los trabajos cuyo principal parámetro son los requerimientos de la profesión, la práctica profesional y perfil del egresado, los cuales sirven para contrastar los contenidos seleccionados y su forma de distribución y organización.⁷

Por otra parte, abundan también las propuestas y experiencias de evaluación curricular apoyadas en la cuantificación del rendimiento escolar. Es decir, ya sea que se consideren los índices de reprobación y deserción o los promedios de calificación detallados en el historial académico del estudiante, como así lo sugieren Aragón y Canales (1982) para la carrera de Economía de la UAM Azcapotzalco, y Urbina y Girón (1990) para la carrera de Psicología en la propia facultad de la UNAM, por citar sólo algunos.

Por último, sobresalen aquellos estudios que conciben a la evaluación como un proceso integral, sistemático y participativo. Bajo esta perspectiva, se identifican proyectos que emplean una variedad de indicadores y categorías de análisis, así como diferentes instrumentos para la obtención de información, siendo la encuesta la más ampliamente utilizada. En su desarrollo, dichos estudios no se limitan a determinar la congruencia interna y externa del plan de estudios, sino que también involucran la participación de profesores y alumnos, y en algunos casos, hasta especialistas de la profesión. Para ello, se conforman comisiones formales integradas por autoridades, profesores y otros miembros de la comunidad académica de la institución cuya misión es diseñar las estrategias, dirigir y vigilar el proceso curricular.⁸

Aunque esta breve revisión de las experiencias de evaluación curricular realizadas en el nivel de educación superior nacional, no significa de ninguna manera un estudio exhaustivo sobre el tema, pues sin lugar a dudas existe mayor número de proyectos de evaluación curricular efectuados en los últimos diez años, se considera que es suficiente para dar cuenta del enfoque teórico y metodológico dominante en el campo de la evaluación del currículo. Sea que se refieran a estudios con un alto grado de sofisticación metodológica, o apoyados en una concepción compleja y globalizadora de la evaluación, las decisiones que finalmente se toman, una vez concluido el estudio, se dirigen únicamente hacia la estructura del plan de estudio. Sin embargo, estas características metodológicas

⁷ Como así lo demuestran las evaluaciones realizadas por las facultades de Química, Odontología, Medicina, etc. que fueron reportadas en el VI Encuentro de las Unidades de Planeación de la UNAM, sobre el tema de Evaluación Curricular, en 1990.

⁸ En un trabajo recientemente elaborado sobre los procesos de evaluación a los que se ha sometido la licenciatura de M.V.Z. de la Facultad de Medicina Veterinaria de la UNAM, en las últimas evaluaciones realizadas enfatizan la participación de los maestros y alumnos, en E. Ruíz, Larraguivel, documento interno, FMVZ, 1988. Esta misma preocupación se observa en los procesos de evaluación para las carreras de Biología, Psicología y Odontología de la ENEP-Iztacala, en *Evaluación curricular. Memoria... op. cit.*, pp. 377-395, y con una metodología más avanzada, destaca el proyecto de evaluación curricular para la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón, C. Barrón Tirado y A. Carrillo Avelar, en A. Furlán y M. A. Pasillas *op. cit.*, pp. 140-146.

y conceptuales no permiten tener la seguridad de saber si las causas que generan los diversos problemas académicos se encuentran realmente en la estructura formal del plan de estudios.

Inspirada en el enfoque “entrada-salida”, esta práctica de evaluación curricular no considera el análisis profundo de los procesos que median entre el plan de estudios y los resultados académicos. Es decir, el conjunto de sucesos, relaciones y comportamientos que se manifiestan durante el cumplimiento de los lineamientos normativos del currículo en el salón de clases, y que sin lugar a dudas matizan la formación profesional.⁹

La revisión de estos aspectos no entran en la lógica tradicional de evaluación curricular debido, en parte, a las dificultades que surgen para su medición o cuantificación, toda vez que se trata de procesos que requieren de un tratamiento de carácter cualitativo, como son el grado de distanciamiento que existe entre el plan de estudios y las interpretaciones que de él hacen profesores y alumnos durante la enseñanza; las formas de interacción que se observan entre el maestro y el alumno en el salón de clases, y, en general, los modos de aprender y de enseñar que se imponen al margen de las especificaciones formales.

El cuestionamiento que se hace al empleo de metodologías básicamente de corte cuantitativo, justifica el propósito de proponer un modelo de evaluación curricular con las características de integral, participativo, pero también con el carácter de cualitativo, de tal modo que pueda describir “lo que está sucediendo durante el proceso de formación profesional y el por qué”.

Se trata de construir una estrategia de evaluación que incursione a lo largo de todo el proceso curricular. Proceso que se inicia desde el propio diseño del plan de estudios y continúa hasta los efectos que su implantación genera en el salón de clases. Asimismo, se pretende trascender la estructura formal del plan de estudios para interiorizarse en la madeja de relaciones sociales y educativas que se suscitan, en particular, durante la enseñanza, y que muchas veces son consecuencia de los modos en que el profesor y el alumno interpretan los lineamientos curriculares formales.

⁹ Varios de los estudios evaluatorios citados intentan conocer la relación que existe entre la práctica docente y los lineamientos curriculares, a través de la aplicación de cuestionarios a los estudiantes con preguntas sobre la calidad docente del profesor. A los profesores se les interroga sobre los problemas a los que se enfrenta en su clase, o sobre los componentes del plan y programas de estudios. Posteriormente, las respuestas se cuantifican y se obtienen promedios o porcentajes.

II. CONCEPTO DE CURRÍCULO: EVALUACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR



1. CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN CURRICULAR

El concepto de evaluación curricular se constituye por la articulación de dos términos, los cuales representan por separado dos de las problemáticas más ampliamente estudiadas en la última década. En efecto, ambos conceptos, el de currículo escolar y evaluación educativa, han llamado la atención de planeadores e investigadores educativos, y su estudio se ha hecho desde la perspectiva de variadas corrientes teóricas de interpretación educativa. Por la diversidad de tratamientos conceptuales y metodológicos que cada uno ha recibido, el análisis teórico de la evaluación curricular se complica aún más.

En una primera aproximación, se podría decir que la forma en que se concibe al currículo determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación. Así, por ejemplo, si el currículo es entendido como sinónimo de plan de estudios, es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos de dicho plan y sus formas de estructuración. Pero si el currículo es un proceso que trasciende al plan e involucra los efectos que ocasiona su implantación en la práctica educativa, la evaluación entonces supondría un tratamiento teórico y metodológico distinto.

Pero también la evaluación educativa ha sido abordada desde diferentes interpretaciones teóricas que van desde los modelos que atienden los aspectos meramente cuantitativos, los enfoques sistémicos de "entrada y salida", que buscan la comparación de los resultados finales con respecto a los objetivos o criterios de ejecución, hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativo.

De este modo, se podría señalar que la articulación de dos conceptos, como sucede con el término de evaluación curricular, debe suponer, por principio, una combinación teórica y metodológicamente armónica y congruente en su análisis y operación.

Por las razones anteriormente expuestas, esta sección tiene como propósito fundamental realizar una somera revisión de las principales corrientes teóricas existentes sobre el currículo escolar, con énfasis en aquellas que han predominado en el ámbito de la investigación educativa. A dicha revisión se le dará un tratamiento histórico con el fin de resaltar el proceso evolutivo del concepto de

currículo escolar, desde el punto de vista teórico y de su práctica, desarrollado en el panorama de la educación superior mexicana en los últimos quince años.

La segunda parte de esta sección está dedicada al análisis de los enfoques conceptuales y metodológicos que ha recibido la evaluación educativa, destacando sus influencias dentro de la práctica de la evaluación curricular y, al mismo tiempo, su relación con la manera de concebir al currículo escolar.

2. CONCEPTO DE CURRÍCULO ESCOLAR

Por la función social y educativa que desempeña el currículo y por sus implicaciones dentro del mismo proceso de formación profesional, el estudio del currículo ha sido objeto de grandes debates que han redundado en el avance de la investigación educativa sobre este tema, de tal forma que el currículo se ha convertido en un campo disciplinario independiente, desarrollando sus propias teorías, conceptos, procedimientos y metodologías.

Al realizar una revisión de la vasta literatura existente sobre el tema del currículo, especialmente en el contexto educativo nacional, es posible identificar diversas formas de abordar el currículo. Sin embargo, dentro de esta gran variedad de conceptualizaciones, se observa que comparten elementos comunes, lo que permite agruparlos, con fines analíticos, dentro de una clasificación.

La clasificación que se propone para analizar las diferentes definiciones del currículo contiene las siguientes categorías:

1. El currículo como producto.
2. El currículo como proceso.
3. El currículo como práctica social y educativa.

2.1 *El currículo como producto*

Históricamente, desde la aparición de la primera publicación sobre el currículo en Estados Unidos, intitulado *The Curriculum*, y realizado por Franklin Bobbitt en 1918, o la primera que apareció en México, elaborada por Raquel Glazman y María de Ibarrola en 1967, con el título de *Diseño de planes de estudios*, se observa que el concepto dominante del currículo es aquel que alude al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada institución educativa. Aún en la actualidad persiste la idea de que el currículo es sinónimo de plan de estudios, especialmente entre los administradores y planeadores educativos. En México, es significativo el amplio uso que a la fecha tiene el término de plan de estudios. Sin embargo, debido al gran desarrollo que ha adquirido la investigación curricular a nivel nacional en la última década en los medios educativos del país, ya es común el empleo del término de currículo, cuyo uso generalizado

ha creado confusiones en su diferenciación semántica con respecto al de plan de estudios, ya que en la práctica se usan indistintamente.¹⁰

Es evidente que al conceptualizar el currículo como sinónimo de plan de estudios, se está considerando únicamente los componentes programáticos. Visto así, el currículo es entonces un documento escrito que contiene como elementos mínimos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación. En síntesis, como se verá a continuación, el currículo es el producto resultante de un proceso de planeación.

El currículo como producto es, como se planteó anteriormente, la concepción dominante. Currículo y plan de estudios se usan con el mismo sentido, esto es, para referirse al producto final del diseño. Este producto, o sea el plan de estudios, adquiere un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza. Bajo esta forma de abordaje se enfatizan los aspectos meramente instrumentales y técnicos, presentes durante la planeación curricular.

Entre los diferentes autores que contribuyeron a la consolidación de este movimiento, destacan Ralph Tyler e Hilda Taba, especialmente el primero, cuya obra *Principios básicos del currículo*, publicada en 1949, influyó notablemente en los educadores no sólo norteamericanos sino también latinoamericanos en su conjunto.¹¹

Para Tyler, el currículo no era sólo el programa que comprendía los contenidos temáticos a enseñar, sino que además especificaba los objetivos de aprendizaje que debía alcanzar el estudiante. Según Tyler, estos objetivos claramente formulados orientan y fundamentan los contenidos, conjuntamente con las experiencias de aprendizaje, así como las estrategias instruccionales que deberán emplearse para facilitar a su vez el logro de los objetivos propuestos. Asimismo, los objetivos de aprendizaje son criterios de ejecución y también de evaluación, toda vez que el grado con que se alcanzarán los objetivos permite determinar el éxito de la instrucción (Tyler, 1973).

Bajo esta línea de pensamiento dominante en el campo del currículo, es fácil identificar variados modelos de planeación curricular que van desde el "simple listado de materiales" hasta aquellos que presentan una alta sofisticación técnica en su metodología de planeación.

En un trabajo donde analiza las diferentes definiciones y modelos curriculares existentes, Mauritz Johnson Jr. (1967) señala que el currículo como producto aparece como un plan prescriptivo que orienta y norma al proceso educativo; prescriptivo en tanto que especifica los objetivos y fines, así como los contenidos

¹⁰El término *curriculum* es una voz latina en modo singular. Cuando se aplica en plural, la palabra es *curricula*. En múltiples ocasiones se emplea erróneamente la palabra "currículums" para referirse a varios planes de estudios. Para evitar estas confusiones, en el presente trabajo se decidió castellanizar el término y emplear la palabra currículo en singular y currículos en plural.

¹¹R. Tyler, *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1973 (en inglés: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*). También es necesario mencionar a Hilda Taba, discípula de Tyler, quien propuso un modelo de planeación curricular más amplio e integral. H. Taba, *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harcourt, Brace and World, San Francisco, 1962.

y experiencias de aprendizaje que deben ser aprendidos; además de que el plan curricular juega un papel previo a la enseñanza, se anticipa y establece una serie estructurada de resultados de aprendizaje. En síntesis, agrega Johnson, el currículo como producto implica un plan intencional.

La interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación constituyó un fuerte movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso en la década de los setenta, cuando aparecieron múltiples propuestas de planeación, así como de experiencias curriculares que se llevaron a cabo en las universidades, desarrolladas por educadores nacionales.¹² Se podría agregar que los representantes de esta visión del currículo pertenecen al grupo de los llamados “tradicionalistas” de la teoría curricular (Giroux *et al.*, 1985).

Por esos años, en el contexto educativo nacional surgieron diversas publicaciones en torno a la planeación curricular, en particular sobre propuestas metodológicas de diseño curricular e inclusive modelos de organización del currículo, siendo el trabajo de Glazman e Ibarrola el que dio la pauta para ampliar y profundizar el estudio del currículo en México.

Bajo esta racionalidad técnica del currículo, en la literatura educativa nacional se plantearon definiciones acerca del currículo como “aquel aspecto de la enseñanza y la administración que intencional, sistemática, cooperativa y continuamente, trata de perfeccionar al proceso de enseñanza-aprendizaje”, planteada por Castrejón (1977, p. 121). O la expresada por el propio Arnaz: “Currículum es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje” (1981, p. 9).

2.2 *El currículo como proceso*

Las propuestas curriculares que aparecieron a lo largo de las últimas dos décadas, mostraron una mayor preocupación por fundamentar el papel social y educativo del currículo. Ante el exacerbado pragmatismo que caracterizaban a los estudios sobre el diseño curricular, se fortalece el interés en profundizar en los factores contextuales subyacentes en el modelo curricular a proponer.

Se trata de poner mayor atención en los fundamentos que justificaban el establecimiento de determinados fines y objetivos y en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución. El análisis se extendía más allá de los marcos que servían de referencia y fundamentación para el diseño del currículo, y bajo esta idea el currículo comienza a ser examinado desde la óptica de diversas aproximaciones educativas, que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproduccionistas y críticas de la educación. Al mismo tiempo, se

¹² Se pueden citar los trabajos de la ANUIES: J. A. Arnaz, *La planeación curricular*, Trillas/ANUIES, México, 1981 y Jaime Castrejón D., *Planeación y modelos universitarios*, Trillas/ANUIES, México, 1977, cap. 4.

apoya también en las aportaciones de la sociología, filosofía, economía, antropología y ciencia política a la educación.

Se establece que el currículo no puede continuar reduciéndose al plan y sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Se plantea que el currículo debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha. En este sentido, el estudio del currículo incluye los procesos que se gestan durante la ejecución del plan curricular, como son las acciones docentes, comportamientos de alumnos, métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular (Chamorro, 1985).

En consecuencia, el currículo se desprende de su reduccionismo teórico para convertirse en un proceso abarcativo y concurrente que permite reportar los efectos producidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren en la escuela cuando se aplica el proyecto curricular, es decir, el plan de estudios. Concebir al currículo como proceso, requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto. En este sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores de carácter ideológico, social y político que dieron lugar a la derivación de un determinado proyecto curricular.

George Beauchamp (1971) se refiere al currículo como un sistema que abarca la planeación, implantación y evaluación del currículo. En México, Víctor Arredondo (1981) considera que el proceso curricular comprende cuatro fases: a) análisis de las condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; b) diseño curricular; c) aplicación curricular y d) evaluación curricular.

Otra vertiente que habría que destacar dentro de esta línea de pensamiento curricular, tiene que ver con la politización del currículo, esto es, que en su análisis se deja al descubierto la intencionalidad política e ideológica que sustenta al proyecto curricular que propone la institución para llevar a cabo la formación profesional. Para ello se requiere de un examen profundo del contexto social, político, económico y educativo que lo enmarca y que a su vez se traduce en lineamientos académicos que norman al proceso educativo. Al mismo tiempo, este cuestionamiento se hace con base en una postura crítica que ante todo busca confrontar la pretendida neutralidad que sostienen la mayoría de las aportaciones metodológicas para el diseño curricular.

En este sentido, el currículo obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. Además, esta politización del currículo se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino que también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela.

Bajo este razonamiento, el currículo no termina en el plan sino que se extiende a la realidad misma donde opera. En este sentido, el currículo es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones interactuantes. Durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en México en 1981, se propuso

la siguiente definición de currículo desarrollada por Raquel Glazman y Milagros Figueroa (1981, p. 376): “es el reflejo de la totalidad educativa (en tanto que en él confluyen interactuando en el mismo, todos los aspectos de la realidad educativa) y como síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza)”.

Dentro de este movimiento, el cual tuvo gran auge en la primera mitad de los ochenta en el ámbito educativo nacional, sobresalen las aportaciones de las corrientes reproduccionistas de la educación, las cuales ofrecen bases conceptuales que permiten conocer y cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación, al mismo tiempo que proponen esquemas explicativos acerca de la función social y educativa que desempeña el proceso curricular en la vida escolar.

Los educadores norteamericanos Michael Apple, Henry Giroux y William Pinar, entre otros, se encuentran entre los principales representantes de esta línea de pensamiento educativo. A partir de una posición marxista de la educación, estos investigadores demuestran cómo la escuela y el currículo juegan un importante papel en la reproducción de valores y actitudes necesarios para la preservación de la sociedad dominante.

A fines de los setenta, y como una reacción a la racionalidad tecnocrática que imperaba en las formas de abordar el currículo, en la pedagogía norteamericana se gestó una nueva corriente de interpretación educativa denominada “Nueva Sociología del Currículum” cuya orientación principal fue cuestionar el carácter empírico y ahistórico que dominaba las explicaciones curriculares tradicionales, para proponer con una visión crítica, estudiar el currículo desde la perspectiva de la relación currículo-escuela-sociedad y los modos en que cada una de estas entidades se relaciona. Para ello promueven la reflexión crítica y el entendimiento humano.

2.3 El currículo como práctica social y educativa

Con base en la caracterización profunda y detallada del proceso educativo, las interpretaciones curriculares en los ochenta se dirigen al examen de las vivencias que cotidianamente se experimentan en la escuela durante el acto educativo. No basta con revelar la intencionalidad política que guardan las especificaciones formales expresadas en el plan de estudios, sino que también es necesario caracterizar, desde un punto de vista crítico, las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, todo esto a través de los comportamientos, relaciones sociales e interpersonales, formas de pensamiento, intereses, etc., que manifiestan los actores que participan en la vida escolar.

El currículo en su modalidad de plan (es decir, de documento escrito) y su aplicación en la realidad escolar, genera inevitablemente efectos en las relaciones que se gestan en el aula. La combinación de los lineamientos normativos que se expresan en el plan con el conjunto de valores, intereses, expectativas y actitudes

que sostienen el maestro y los alumnos, durante la enseñanza, sin duda matiza la formación profesional.

Es así como se identifican dos dimensiones del currículo: formal y real, las cuales se constituyen como eventos que pueden llegar a ser contradictorios pero que sin lugar a dudas son parte del propio proceso curricular.

El currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos (Furlán, 1981, p. 55).

La puesta en marcha del plan curricular en su combinación con la vida cotidiana del salón de clases favorece la aparición de un *currículo oculto* que, al parecer, ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículo formal.

Phillips Jackson (1975), educador norteamericano, acuñó el término de *currículo oculto* para referirse a aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el currículo escrito, es decir el plan de estudios.

Trabajos posteriores de Giroux, Penna, Lundgren (1979), etc. refuerzan el estudio del currículo oculto al señalar que a través de él se transmiten los valores, formas de comportamiento y visiones del mundo que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del *statu quo* social. Los planteamientos críticos de la nueva sociología del currículo, aunados a los estudios hechos por pedagogos norteamericanos y europeos acerca de los efectos del currículo oculto, influyeron notablemente en la investigación educativa nacional, en especial la curricular, de tal forma que en la década de los ochenta (sobre todo en los últimos cinco años), la literatura mexicana sobre el tema del currículo oculto aumentó considerablemente, siendo la mayoría de los trabajos referidos a análisis teóricos sobre el carácter dual que presentaba el currículo: lo formal y sus sustentos políticos, y lo real en relación con los modos en que se vive y práctica dentro de la institución escolar.

Los primeros planteamientos críticos sobre el currículo en el panorama de la educación mexicana, se hicieron sobre las concepciones tecnocráticas y funcionalistas que dominaban a principios de los ochenta. Éstos resaltaban los fines políticos e ideológicos que se intentaban alcanzar mediante el plan curricular. Con los trabajos expuestos en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, citado anteriormente, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi (1982) argumentan que el análisis curricular no puede continuar reduciéndose al "modelo curricular cuando éste se articula con una práctica concreta de desarrollo curricular" (p. 54).

El reto para la investigación curricular era otorgar significación teórica a las acciones pedagógicas que se realizan en el salón de clases, así como a las interpre-

taciones y modos de aplicación que, en torno a las especificaciones normativas del plan de estudios, llevaban a cabo maestros y estudiantes. A lo largo de diez años las publicaciones sobre el tema del currículo, tanto a nivel nacional como internacional, impregnadas de un fuerte sentido crítico, se caracterizaron por resaltar el ambiente político e ideológico en que se desenvuelve la práctica del currículo, desde el proceso mismo del diseño hasta la realidad curricular, esto es la, dinámica educativa, que por su naturaleza cambiante y contradictoria, puede en un momento dado distanciarse e inclusive llegar a desvirtuar el logro de los objetivos formulados en el plan de estudios (Ibarrola, 1982).

Es así como en el contexto educativo nacional, según Glazman e Ibarrola (1984, p. 54), el currículo se define como: "una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que incluye como objeto propio las formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos".

Se sugiere también que el proceso curricular comprenda el conjunto de vivencias, expectativas e historias distintas que manifiestan maestros y alumnos como reacción a las propuestas académicas del plan de estudios.¹³ Esta aseveración supone incorporar el examen de las interacciones sociales y educativas que matizan la formación profesional, de modo tal que la realidad curricular puede oponerse —o más aún, rebasar— al plan de estudios.¹⁴

El interés por estudiar con profundidad los efectos producidos en el aula por la implantación del plan, con el respaldo de las explicaciones reproduccionistas de la educación, dio origen al surgimiento de diversos estudios sobre la práctica del currículo y las implicaciones que particularmente presentaba en determinadas relaciones educativas: práctica docente, relación maestro-alumno, transmisión del conocimiento, etc., por citar los más analizados.

Aunado a lo anterior, las interpretaciones reproduccionistas que visualizan a la educación como un aparato ideológico del Estado que posibilita la inculcación de valores, ideas, conocimientos tendientes a la reproducción y preservación de la ideología dominante, encontraron en los estudios sobre la cotidianidad del aula, los mecanismos por los cuales se filtran las ideas y valores que promueven los grupos sociales más poderosos.

El currículo se define entonces como una práctica social, política y educativa presente incluso en el diseño del propio modelo curricular, en su aplicación en la vida académica de la escuela, y en su evaluación, siempre bajo una perspectiva crítica y globalizadora.

¹³ Consúltense los trabajos norteamericanos de H. Giroux, "Toward a New Sociology of Curriculum", en *Educational Leadership*, diciembre, 1979, pp. 248-253; M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1979; F.W. Pinar, "Tect Reconceptualization of Curriculum Studies", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10, núm. 31, jul.-sep. 1978, pp. 205-214.

¹⁴ Esta afirmación se ilustra muy bien en los cambios que se dan en la enseñanza de los contenidos, dentro de un plan de estudios que no ha sido modificado ni actualizado en tiempo.

2.4 Alcances y limitaciones actuales de la investigación curricular

Una somera revisión sobre la evolución que ha experimentado la investigación curricular, particularmente en México, permite no sólo conocer las diferentes interpretaciones que se le han otorgado al currículo, sino también los grados de dominio que cada una de estas concepciones han llegado a imponerse en el campo educativo.

También es indudable que el estudio del currículo escolar en sus tres grandes modalidades (plan, proceso y práctica) ha redundado en significativos aportes a la investigación educativa y, por supuesto, a la conformación de una teoría curricular. Se reconoce que el currículo ya no puede seguir entendiéndose como simple proyecto estático neutral y ahistórico, concepción fuertemente dominante en los setenta y todavía en la primera mitad de los ochenta.

Los estudios posteriores, pertenecientes a la década pasada, despojan al currículo de su racionalidad técnica y lo prolongan hacia las prácticas escolares, dando lugar al esclarecimiento de las complejas y conflictivas intencionalidades, significados y relaciones socioeducativas y culturales que configuran la trama cotidiana de la escuela en su interacción con las especificaciones normativas del currículo formal. Al adentrarse en esta realidad cambiante y contradictoria, el currículo se convierte entonces en un ámbito multidimensional y en un concepto que adquiere diversas acepciones.

El currículo es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De esta manera, dos dimensiones sintetizan este proceso: formal, representada por el plan curricular, y real, configurada por los efectos que su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa más que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Son dos dimensiones que, a pesar del grado de desfase que pueda existir entre ellas, en ningún momento representan discontinuidad o ruptura alguna del proceso curricular, ya que inherentemente sostienen una relación dialéctica, de tal forma que ambas dimensiones se afectan entre sí.

Los modos como interactúan el currículo formal con la práctica docente, la experiencia y formación de los docentes, la cultura escolar, las políticas educativas y académicas, la propuesta ideológica sentada en la formación profesional, los estilos de aprender y de enseñar, entre otros, se han constituido en vertientes y líneas de investigación que hoy en día despiertan el interés de los investigadores en profundizar en su conocimiento.

El carácter procesual del currículo en sus momentos de construcción y práctica, condujo a la necesidad de concebir al currículo como un campo integral, multidimensional y complejo, que exige ser examinado a la luz de las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques a fin de despejar las relaciones, procesos

e intencionalidades que entraña la trama del proceso curricular en el interior de la organización escolar.

Bajo esta visión del currículo, como reflejo de la "totalidad educativa", el actual panorama de la investigación curricular abunda en el estudio de variadas temáticas y problemáticas que gravitan alrededor del currículo, en beneficio del avance de la teoría curricular y, por supuesto, de la propia investigación educativa.

Sin embargo, las recientes explicaciones globalizadoras y críticas que conforman la teoría curricular no han tenido aún impacto en los planos de la toma de decisiones, la evaluación y la innovación educativa; por el contrario, es en esos terrenos donde fácilmente se identifican algunas limitaciones.

No es de extrañar, entonces, que entre los planeadores, administradores y, en general, aquellos que detentan la toma de decisiones académicas, e inclusive entre los propios profesores y alumnos, el término del currículo persiste en ser manejado como sinónimo de plan de estudios, y sus formas de abordar se centran exclusivamente en los componentes programáticos del plan.

El segundo aspecto por destacar, y en estrecha relación con lo anterior, se refiere a la propia ambigüedad en que ha incurrido el concepto del currículo. Es decir, el currículo, en su versión de práctica social y educativa que busca caracterizar todo lo que sucede en la institución educativa a fin de revelar el conjunto de procesos, acciones e interacciones de cualquier naturaleza, ha dado lugar a que el currículo como objeto de análisis pierda gradualmente su propia especificidad y exija por lo tanto, acotar la propia cobertura de los análisis curriculares.

Un tercer aspecto importante por considerar es el interés en profundizar en las relaciones sociales y educativas que conforman la vida escolar, en aras de "descubrir" los mecanismos de filtración ideológica y manipulación de conciencias, lo cual ha traído como consecuencia el abandono del estudio de nuevas propuestas metodológicas de elaboración y construcción curricular que sirvan de justificación a la implantación de procesos de mejora e inclusive de innovación curricular, con la idea de facilitar la transformación de la práctica educativa.

En efecto, estas limitaciones se traducen en dificultades a la hora de tomar una decisión fundamentada con respecto a la construcción y, principalmente, la evaluación del proceso curricular. Partiendo de los planteamientos de María de Ibarrola, en el sentido de que "no se le puede adjudicar al currículo todo lo que acontece en la escuela, pero tampoco puede continuar reduciéndose a un simple listado de materias" (1990, p. 17), la concepción que en este trabajo se adopta es aquella que visualiza al currículo como proceso que se inicia desde la determinación del modelo, la formulación de objetivos y selección de contenidos, atendiendo los antecedentes académicos y educativos, así como los intereses y visiones políticas y educativas que sostuvieron los sujetos involucrados en la decisión de su planeación, hasta la caracterización de las formas en que es interpretado y llevado a cabo el currículo por parte de maestros y alumnos, en el salón de clases, a lo largo del proceso de formación profesional. En síntesis, se trata de visualizar al currículo como un proceso integral y dinámico que presenta dos dimensiones muy concretas: la formal, o sea el plan de estudios, y su contraparte real, es decir, las relaciones educativas que se gestan en el aula durante la aplicación del plan. Ambas dimensiones se afectan

mutuamente en sus modos de interacción, de tal forma que influyen en la formación profesional y matizan los resultados finales.

3. CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Al igual que el concepto de currículo, la evaluación educativa también se ha conformado como un campo de estudio independiente, sujeto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximaciones metodológicas. En consecuencia, a la evaluación se le han adjudicado diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objeto a evaluar y la orientación que debiera seguir el propio proceso evaluativo.

Una primera definición de evaluación la relaciona con la *medición* de los resultados o efectos, lo que implica el empleo de instrumentos confiables que produzcan datos que posteriormente puedan ser comparados con un algún tipo de escala estandarizada (Gronlund, 1971).

Sin dejar de valorar la importancia de la medición dentro de las estrategias evaluativas, Tyler concibe a la evaluación como “el proceso que determina el grado con que se alcanzaron los objetivos” (1973, p. 109). Considerado como el primer método sistemático de evaluación educativa, las aportaciones tylerianas ejercieron amplia influencia en la pedagogía norteamericana y posteriormente en México y el resto de América Latina.

Los estudios de Tyler respecto de la evaluación determinaron que éste fuera un proceso cuyo propósito era establecer el grado de congruencia que sostienen los objetivos formulados en el programa y su relación con las operaciones realizadas en términos de las experiencias de aprendizaje y los logros finalmente obtenidos por los estudiantes (rendimiento escolar) (Gardner, 1977; Nevo, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

En México, Raquel Glazman define a la evaluación educativa como:

un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta (1980, p. 69).

Interpretaciones de este tipo, en donde se alude al carácter comparativo de la evaluación, abundan no sólo en la literatura educativa sino también en la práctica evaluativa, aunque el punto de referencia o parámetro no constituya necesariamente los objetivos, sino modelos, insumos, una escala estandarizada, o una serie de criterios, como así lo sugirió posteriormente el propio Tyler (1983). Sin embargo, coincidiendo con Stufflebeam y Shinkfield (1989, p. 91): “mientras Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general

relacionados con los logros del estudiante), que fueron considerados válidos cuando ya habían recorrido su ciclo completo”.

El énfasis puesto en los resultados configuró las acciones evaluativas desarrolladas en el contexto de la educación superior hasta convertirse en el procedimiento dominante de la práctica evaluativa (Stufflebeam, *loc. cit.*; Nevo, 1983). De ahí que no sea extraño que muchas de las evaluaciones educativas desarrolladas por instituciones nacionales, hayan dedicado sus esfuerzos a la determinación del rendimiento escolar del estudiante a través de índices de reprobación, deserción, rezago, eficiencia terminal, titulación, etc. Más aún, con esta manera de abordar a la evaluación, estrechamente ligada a la medición, se llegó al grado de que ambos conceptos se usaran indistintamente.

Sin embargo, el exacerbado interés en la medición de los resultados finales del proceso y su comparación con los objetivos o el “modelo”, a final de cuentas dejó de satisfacer a los encargados de la planeación educativa, preocupados por mejorar el proceso educativo, y sobre todo a los especialistas en evaluación educativa, norteamericanos e ingleses, debido a que esta manera de evaluar no alcanzaba a identificar y explicar qué procesos y factores median entre los objetivos y los resultados y cómo influyen en los logros obtenidos (Kemmis, 1982).

Se estableció entonces que la evaluación debiera ofrecer mayor información acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes con el fin de asignar juicios de valor a un objeto o fenómeno y, con ello, contribuir a la toma de decisiones (Nevo, 1982; Kemmis, 1983). Este enjuiciamiento sobre la valía o mérito descansa, por lo general, en el empleo de procedimientos objetivos tendientes a la obtención de información útil, objetiva e imparcial, de tal forma que asegure que el valor finalmente establecido fundamenta la toma de decisiones (Kemmis, 1982; Stufflebeam, *op. cit.*, p. 19).

Sin embargo, el compromiso de ofrecer información útil presenta varias implicaciones. Se destaca que la evaluación no se reduce al producto final, como lo observa Tyler, sino que se dirige al proceso en todas sus etapas componentes.

Tampoco se trata de una simple comparación, toda vez que interesa conocer la forma como interactúan los elementos y factores que participan a lo largo del proceso educativo en toda su complejidad (Stufflebeam, *op. cit.*, p. 180).

Empero, los propósitos de valoración y enjuiciamiento del objeto a evaluar y, al mismo tiempo, la búsqueda de información útil para fundamentar la toma de decisiones acertadas, en la mayoría de las definiciones aportadas por los evaluadores, no constituyen explícitamente aspectos complementarios, debido al énfasis que a cada aspecto por separado le otorga cada especialista (Nevo, 1983). Lo que sí se comparte es la idea de que la evaluación no puede continuar siendo un proceso terminal, sino que debe recorrer paralelamente al propio proceso educativo, desde la implantación del programa, sus efectos y los resultados que se obtienen.

Bajo esta manera de ver a la evaluación se han generado diversos modelos y metodologías con diferentes niveles de complejidad e integración de múltiples elementos. Para los propósitos de este estudio, se mencionarán las aportaciones de Stufflebeam, Cronbach, Scriven, Stake y los representantes de la llamada

“evaluación naturalista”. Las principales características de estos modelos se muestran en el cuadro 1.

a) *Stufflebeam y el modelo CIPP*

Stufflebeam (1989, p. 182) define a la evaluación como:

el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

De acuerdo con este autor, la evaluación es un proceso cíclico, continuo, que debe desarrollarse de manera sistemática, y sobre todo debe estar estrechamente ligado a la toma de decisiones.

Stufflebeam y colaboradores, conjuntamente con la Phi Delta Kappa, desarrollaron el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto). Este modelo plantea la necesidad de identificar etapas del proceso en donde se requiere contar con información para la toma de decisiones. Se proponen cuatro actividades a ser evaluadas (Gardner, 1977):

- a) *Evaluación del contexto.* Para fundamentar la toma de decisiones en relación con el establecimiento de las metas y objetivos.
- b) *Evaluación de los insumos.* Para ofrecer elementos que contribuyan a la toma de decisiones sobre los modos, medios y recursos que deben emplearse para alcanzar los objetivos.
- c) *Evaluación del proceso.* Para proveer de una retroalimentación periódica a los responsables de la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso.
- d) *Evaluación del producto.* Para valorar e interpretar los logros del proyecto, ya sea al final del ciclo o en algunos puntos intermedios, lo que permite a los tomadores de decisiones resolver si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse.

El diseño de evaluación que propone el modelo CIPP comprende tres tareas principales:

1. Identificación de las necesidades de información.
2. Elaboración de un plan para obtener información.
3. Elaboración de un plan para proveer de información.

Por último, Stufflebeam (1989) señala que el logro del éxito en el proceso de evaluación exige de un intercambio constante entre evaluadores y administradores, siendo estos últimos los que se responsabilizan de las decisiones finales.

En este sentido, Stufflebeam (basándose en la evaluación formativa y sumativa trabajada por Scriven) sugiere la distinción entre dos funciones básicas de la evaluación: a) la evaluación proactiva, entendida como aquella que sirve a la toma de decisiones y, b) retroactiva, dirigida al suministro de información útil que permite fundamentar la responsabilidad de seleccionar y ejecutar las decisiones (Nevo, 1982, p. 119; Stufflebeam, 1989, p. 189).¹⁵

Otros modelos de evaluación dirigidos al proceso, importantes de considerar, son los trabajos de Cronbach, Stake y Scriven. Pero antes de abordarlos por separado, es pertinente hacer algunas especificaciones.

Si bien estos tres autores, conjuntamente con Stufflebeam, comparten la idea de que la evaluación debe centrarse en todas las etapas y componentes del proceso educativo, existen diferencias entre ellos en cuanto al tipo de información que deben recabar, así como los aspectos que deben tomarse en cuenta.

b) Cronbach y su modelo U.T.O.

Cronbach (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pp. 146-148) sugiere que “la evaluación debe ser planificada bajo criterios rigurosos y de carácter científico”. Cronbach hace alusión a la planeación evaluativa, la cual cumple una función básicamente política, ya que, por lo general, la evaluación de un proyecto, programa o proceso se hace a solicitud del administrador. Con estos antecedentes, Cronbach considera que la planeación evaluativa tendrá éxito si la información que se obtiene es clara, oportuna, exacta, válida y amplia, sobre los aspectos psico-sociales y, sobre todo, si dicha información va dirigida a los grupos políticamente más importantes de la institución (Nevo, 1982).

Cronbach propone su modelo U.T.O., en donde consigna el tipo de información que debe obtenerse, la cual debe corresponder a tres conceptos (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989, pp. 146-148):

- *Unidades*: cualquier individuo o clase.
- *Tratamientos*: una unidad está expuesta a la aplicación de un tratamiento específico.
- *Operaciones* de observación: el evaluador obtiene datos antes, durante y/o después del tratamiento, empleando para ello diferentes instrumentos o técnicas de obtención de información.

De acuerdo con Cronbach, cada U está ligada a una T y a una O, por lo que, UTO puede referirse al estudio realizado o a una parte de una serie de estudios que

¹⁵ Casi 15 años después, en su libro *Systematic Evaluation* (1985), en coautoría con Shinkfield (en español: *Evaluación sistemática*, 1989), Stufflebeam analiza en el capítulo 6, su modelo CIPP con mayor profundidad y llega a conclusiones interesantes, como el hecho de iniciar la evaluación conociendo primero los resultados finales, sin que esto signifique que la evaluación deje de orientarse a todo el proceso educativo en su conjunto.

Cuadro 1

<i>Modelo</i>	<i>Representantes</i>	<i>Definición de Evaluación</i>	<i>Objeto de Estudio</i>	<i>Metodología</i>	<i>Preguntas</i>
Congruencia entre los objetivos y los resultados.	Tyler	Determinar el grado en que se alcanzan los objetos.	Aprendizaje de los estudiantes.	Objetivos de comportamiento.	¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?
Toma de decisiones.	Stufflebeam	Proporcionar información útil para la toma de decisiones.	Programas, materiales didácticos, proceso educativo, y en general lo que deciden los interesados en la evaluación.	Variada: encuestas, entrevista, medición del rendimiento escolar, según el objeto que es de interés para evaluar.	¿Es efectivo el programa? ¿En qué parte del proceso se localizan las dificultades?
Planificación de la evaluación.	Cronbach	Examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar al programa.	Todos los eventos que ocurren y los que son consecuencia del programa, según el criterio de los administradores.	Determinación de las unidades a evaluar; la selección de su tratamiento; y de las operaciones de obtención de información.	¿Cómo pueden solucionarse los problemas detectados? ¿Qué recomendaciones hacer para corregir el programa?
Sin objetivos.	Scriven	Determinación sistemática del mérito o valía de un objeto o evento.	Efectos (y consecuencias) del programa, independientemente de los objetivos o metas establecidos. Criterios y necesidades del «cliente».	Evaluación formativa y evaluación sumativa. Aplicación de una lista de «control de indicadores» (18 indicadores).	¿Cuáles son los efectos reales que presenta el programa? ¿Cuál es la utilidad social de estos efectos?
Centrado en el cliente.	Stake	Proceso interactivo de adquisición de información sobre una institución, programa o proyecto.	Juicios y necesidades del cliente. Descripción del programa a audiencia importantes.	Caracterización del programa. Interacción dinámica con el cliente para la obtención y análisis de sus juicios y necesidades respecto del programa.	¿Cuáles son las necesidades del cliente acerca del programa? ¿Qué opina el cliente (participante del programa), sobre el proceso y resultados.
Holística/Naturalista.	Hamilton Parlett McDonald	Descripción del programa como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones; comportamientos y percepciones de los actores involucrados.	Descripción, comprensión e interpretación de procesos, relaciones e interacciones sociales y educativas. Opiniones y percepciones de los participantes al programa. Análisis global e integral	Investigación cualitativa. Estudios de casos. Observaciones. Entrevistas.	¿Cómo se comportan los participantes del programa? ¿Qué piensan los participantes del programa? ¿Qué está sucediendo mientras se lleva a cabo el programa?

Fuentes: Gardner (1977); Stufflebeam y Shinkfield (1989).

cuenta con una especificidad concreta. Con esta idea de visualizar a la evaluación, el modelo de Cronbach considera que debe recabarse toda la información posible acerca de la Unidad a estudiar.

c) *La evaluación sin metas de Scriven*

Scriven propone una concepción de evaluación distinta pero al mismo tiempo complementaria a los enfoques anteriormente expuestos y define a la evaluación como una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos; 2) las valoraciones, y 3) la selección de las metas (citado en Gardner, 1977, p. 584).

Este tipo de evaluación es conocida también como “evaluación de metas” o “evaluación orientada al consumidor”. Scriven plantea que la evaluación debe ser un examen crítico de la institución, proyecto, programa, proceso u objeto, sin tomar en cuenta sus objetivos planteados, además cuestiona el hecho de que los enfoques evaluativos existentes se apoyan de alguna manera en los objetivos previamente formulados, en algún tipo de estándares o necesidades de información o decisión, sin considerar si lo que se evalúa es de beneficio al consumidor (citado en Stufflebeam, *op. cit.*, p. 342).

Scriven (1967) dirige su metodología de evaluación a la valoración de los resultados y efectos que produce el programa, a partir de las necesidades del consumidor, para juzgar con ello el valor y mérito del programa. En este sentido, el autor agrega que la evaluación bien hecha es aquella que recopila una buena información que permita emitir juicios con fundamento.

Para este autor, la evaluación juega dos funciones: a) formativa y b) sumativa. La primera es parte integral del proceso de desarrollo del programa. Gracias a ella es como se puede obtener información continua, útil a la planeación y a la corrección de errores y dificultades que impiden el éxito de la ejecución del programa.

La evaluación sumativa se aplica una vez que haya concluido el proceso, incluyendo las mejoras hechas, como efecto de la evaluación formativa. Scriven argumenta que la evaluación sumativa es de enorme utilidad para los administradores, ya que provee de información para decidir el éxito del programa y al mismo tiempo determinar si responde o no a las necesidades de los consumidores.

Otro elemento importante que aporta a su modelo de evaluación, se refiere a la distinción que hace de la evaluación “intrínseca” y “final” (*pay-off*). La evaluación intrínseca implica la valoración de los objetos o procesos mediadores independientemente de los efectos que el programa pueda tener sobre los consumidores, como: metas por alcanzar, actitudes del profesor, metodología empleada, etc. Scriven acota que estos aspectos no pueden ser formulados

operacionalmente. Mientras que la evaluación final se preocupa por los efectos del programa sobre los consumidores (estudiantes) (Stufflebeam, *loc. cit.*).

A diferencia de la intrínseca, la evaluación final puede involucrar una valoración de las diferencias entre pre y postest, entre pruebas del grupo experimental y pruebas del grupo control, o sobre el rendimiento escolar del estudiante, etc.

Scriven agrega que los defensores de la evaluación centrada en el producto final, apoyarían esta función de la evaluación, ya que según ellos, lo importante es conocer los efectos que produce el programa y por lo tanto la evaluación intrínseca no sería útil. Sin embargo, argumenta que la valoración intrínseca representa una función "de butaca" toda vez que los aspectos mediadores que se presentan durante el proceso, no aparecen a la vista en los estudios orientados al producto final, debido a las limitaciones de los *tests*. Por lo tanto, el evaluador intrínseco reclamará la importancia de los aspectos cualitativos y preferirá observarlos directamente (Stufflebeam, *loc. cit.*). Como se verá más adelante, con esta afirmación, Scriven muestra sus primeras reservas sobre los alcances de los métodos cuantitativos en la evaluación.

d) El modelo de evaluación respondiente de Stake

Stake, por su parte, propone su método de evaluación respondiente, el cual resulta ser "un proceso interactivo para adquirir información sobre una institución, un programa o proyecto; identifica y define los problemas correspondientes, atendiendo la fuerza o debilidad de estos problemas"¹⁶ (Gardner, 1977, p. 583).

Para Stake, los objetivos o metas no son necesariamente importantes, sino los problemas previamente identificados. Todos los aspectos del objeto a ser evaluado son inicialmente tomados en cuenta, pero esto no significa que algunos de estos elementos (ya sea objetivos, metas, recursos, etc.) se establezcan desde un principio como los más importantes a evaluar. El método de Stake comprende once etapas, que en su conjunto orientan al proceso de evaluación: 1) hablar con los clientes, equipo, audiencias; 2) identificar los alcances del programa; 3) revisar las actividades del programa; 4) identificar propósitos e intereses; 5) conceptualizar problemas; 6) identificar necesidades de obtención de datos; 7) seleccionar observadores, jueces e instrumentos formales; 8) considerar antecedentes, transacciones y resultados; 9) "tematizar" y preparar perfiles y casos de estudios; 10) equiparar problemas y audiencias y, 11) preparar y suministrar reportes formales y presentaciones (citado en Gardner, 1977, p. 583).

Stake precisa que su propuesta de evaluación está basada "en lo que la gente suele hacer para evaluar las cosas: observar y reaccionar" (1983, p. 96). Por último, señala que la evaluación de este tipo obliga al evaluador a formular un plan de actividades y negociaciones, al mismo tiempo que tendrá que disponer

¹⁶ En otra versión en español se conoce también como "evaluación de réplica".

de un equipo de personas que lo auxilien en las observaciones y la recopilación de datos. Agrega Stake:

Con su ayuda preparará narraciones breves, descripciones, exhibición de lo producido, gráficos, etc. Ha de averiguar lo que resulte de valor para su audiencia. Reunirá expresiones de valor de diversos individuos, cuyos puntos de vista difieran. Desde luego, comprobará la calidad de sus anotaciones. Logrará que personas autorizadas manifiesten su reacción ante la importancia de diversos hallazgos y que los miembros de la audiencia respondan ante la relevancia de sus descubrimientos.

e) *La evaluación iluminativa:*

Al igual que Scriven, otros influyentes evaluadores (Stake, Cronbach y Guba, entre otros) advierten las graves limitaciones que presentan los *tests* estandarizados de rendimiento, toda vez que no proporcionan la información completa que se requiere para comprender el conjunto de relaciones y comportamientos que manifiestan el maestro y los alumnos durante su convivencia cotidiana en el salón de clases y la manera cómo estos factores se combinan con los objetivos y lineamientos académicos expresados en el programa educativo. Reconocen que estos aspectos difícilmente pueden ser objeto de mediciones o tratamientos mediante los métodos cuantitativos. Agregan que la estrechez de las metodologías cuantitativas que imperan en el campo de la evaluación educativa, ha sido determinante en el desarrollo de nuevos enfoques alternativos de evaluación, con supuestos conceptuales, epistemológicos, éticos y metodológicos muy diferentes. Se trata de un nuevo paradigma denominado "evaluación cualitativa naturalista", el cual, desde los setenta, ha despertado un enorme interés entre los evaluadores educativos ingleses y americanos (Pérez Gómez, 1985).

Bajo un paradigma que presenta un abordaje teórico y metodológicamente distinto, la evaluación cualitativa surge de la desconfianza de los investigadores evaluativos hacia el uso de los métodos cuantitativos, para convertirse en una perspectiva de evaluación cada vez más aceptada en las últimas décadas. Conocida principalmente como "evaluación naturalista", su supuesto central son las experiencias y comportamientos individuales y colectivos en su relación con los intentos formales, delineados en el proyecto. Su análisis requiere, por lo tanto, múltiples perspectivas para iluminar el proceso completo con todas sus interacciones, significados y efectos (Paulston, 1980).

Bajo esta diferente racionalidad evaluativa, a mediados de los setenta aparecen los primeros métodos de evaluación naturalista, la evaluación "democrática" desarrollada por Barry McDonald, y tal vez la más conocida, la "evaluación iluminativa" propuesta por los ingleses Daniel Hamilton y Malcom Parlett (Pérez Gómez, 1985).

La evaluación iluminativa representa un enfoque evaluativo alternativo a las orientaciones dominantes en el campo de la evaluación educativa, las cuales, según Parlett, se sustentan en el paradigma “agrícola-botánica” (Pérez Gómez, 1985).¹⁷ La evaluación iluminativa pertenece al paradigma socioantropológico y “busca describir e interpretar (antes que medir y precedir), [...] los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas” (Paulston, 1980, p. 98). Por supuesto, su preocupación básica es discernir las situaciones e intercambios en los que participan todos los involucrados, incluyendo el propio evaluador, en tanto que antepone sus valores y sus propias percepciones en la valoración del programa.

Por la importancia que reviste aquí este enfoque, en el siguiente capítulo se profundizará en el examen de la evaluación cualitativa.

4. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación curricular ha estado íntimamente ligada a las aproximaciones conceptuales y metodológicas existentes en el campo de la evaluación educativa. Sin embargo, como se señaló al inicio de este capítulo, en la manera como se realiza la evaluación del currículo está implícita también una concepción de currículo.

En efecto, la forma de visualizar al currículo (como producto, como proceso o como práctica), de alguna manera determina la selección y aplicación de un enfoque de evaluación que sea conceptual y metodológicamente afín. Esta combinación, en resumidas cuentas, se traduce en un método de evaluación curricular. Bajo esta lógica, el currículo, en su calidad de producto (plan), supone entonces la preferencia de una estrategia evaluativa que se dirija únicamente a las características y componentes del plan de estudios y su grado de relación con los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación ha sido dominante en el medio educativo nacional.¹⁸

El concepto de currículo como un proceso dinámico y continuo genera inherentemente una estrategia de evaluación que adopta también estas características, además de ser un modelo integral con un sentido crítico y racional que puede extenderse a todos aquellos ámbitos donde opera el currículo. De este modo, los modelos de Stufflebeam, Stake, Scriven y Cronbach, entre otros, se ajustan a esta idea del currículo como proceso en el que es importante tomar en cuenta no sólo los determinantes académicos, sociales y políticos que originan un determinado

¹⁷ Se plantea que este tipo de evaluaciones pertenecen al paradigma agrícola-botánico porque “a los estudiantes —como las plantas— se les aplican unos pre-tests (las semillas se pesan o se miden) y después los someten a distintas experiencias (condiciones de tratamiento), posteriormente después de un cierto periodo de tiempo, se miden sus logros (crecimiento o pérdida)”.

¹⁸ Los trabajos presentados en el IV Encuentro de Evaluación Curricular, organizado por la Dirección General de Planeación de la UNAM, en diciembre de 1989, hacen referencia a experiencias concretas de evaluación del currículo; se detecta que 70% del total de estudios emplean métodos de evaluación centrados en la congruencia interna y/o externa del plan de estudios.

modelo curricular, sino también otros factores que intervienen en el momento en que se lleva a cabo el plan de estudios (comportamientos de maestros y alumnos, condiciones institucionales, formas de enseñanza-aprendizaje y, principalmente, la valoración que en el contexto social pueda tener el plan de estudios en sí).

Empero, partir del análisis del currículo en su carácter de práctica y considerar la interacción existente entre los lineamientos académicos y políticas educativas expresadas en el currículo formal, con respecto al conjunto de pautas de comportamiento, interpretaciones e intereses que manifiestan los alumnos y el maestro durante la práctica de la enseñanza, conduce ineludiblemente a una toma de posición frente al propio proceso de evaluación. Se trata de una evaluación que se adentre en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la escuela entre los actores que participan en la operación del currículo: autoridades, maestros y estudiantes. En consecuencia, se pretende trabajar con eventos discretos que difícilmente pueden ser descifrados a través de técnicas cuantitativas y experimentalistas.

Con este propósito, la evaluación se convierte en naturalista y subjetiva para penetrar en la maraña de relaciones, expectativas, formas de pensamiento, etc. que día a día se viven en el salón de clases, y poder así explicar los resultados del programa en función de quienes están involucrados, es decir, a partir de sus percepciones, visiones de mundo y significados en torno a la práctica educativa.

III. CONCEPTO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA



1. ALGUNOS ANTECEDENTES

En la década de los setenta, un grupo de reconocidos evaluadores educativos se rebelan contra el uso de la metodología cuantitativa y de simple comparación que dominaba la práctica evaluativa, debido al marco tan estrecho que presenta este enfoque, y consecuentemente deciden trabajar con métodos cualitativos. Donald Campbell, en su artículo intitulado “Grados de libertad y el estudio de casos”, plantea las razones para abandonar el paradigma cuantitativo experimental (1986, pp. 81-82):¹⁹ los críticos que adoptan lo que yo llamo la posición humanista se hallan a menudo bien adiestrados en los métodos experimentales cuantitativos. Sus críticas específicas frecuentemente se basan en el propio marco experimentalista.

- Las experiencias que realizan un sólo tratamiento en un único entorno, resultan profundamente ambiguas respecto del efecto y la causa.
- Existe una rigidez precaria en el sistema de medición, limitándose los resultados obtenidos a aquellas dimensiones previamente fijadas.
- A menudo se descuida el proceso en un programa experimental concentrado en el efecto general de un tratamiento complejo, y de esta manera el conocimiento de tales efectos tiene sólo implicaciones equívocas para la repetición o el mejoramiento de los programas.
- Los programas de gran amplitud son con frecuencia irremediabilmente ambiguos en lo que se refiere a los objetivos e indicadores relevantes.
- Los cambios en el programa de tratamiento durante el curso de una experiencia de perfeccionamiento, aunque prácticamente esenciales, imposibilitan las comparaciones experimentales entre entrada-salida.
- Los programas sociales a menudo se efectúan en formas que resultan pobres desde el punto de vista del diseño experimental.

¹⁹ Donald T. Campbell es un claro ejemplo de los conocidos investigadores evaluativos que en el pasado destacaron por sus trabajos experimentalistas. De este autor es ampliamente conocida su obra publicada en 1963, en coautoría con J. C. Stanley, denominada *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research and Teaching*.

- Incluso en situaciones bien controladas, la experimentación constituye un proceso profundamente tedioso y equívoco. La experimentación es demasiado lenta para resultar políticamente útil.

Todas estas verdades son más que suficientes para alentar una vigorosa búsqueda de alternativas.

A lo largo de su artículo, Campbell lanza duras críticas a los evaluadores que insisten en usar el método experimental en la evaluación de programas, al mismo tiempo que denuncia el desprecio que muestran al paradigma “humanista” de los métodos cualitativos. Agrega que el problema no se reduce únicamente al énfasis en la información cuantitativa, sino que parte desde la propia raíz científica y epistemológica del enfoque experimental: el positivismo lógico. Campbell señala:

Los científicos sociales cuantitativos influidos por los misioneros del positivismo lógico, suponen que, en la verdadera ciencia, el conocimiento cuantitativo reemplaza al cualitativo y de sentido común. En realidad, la situación resulta ser completamente distinta. La ciencia depende más bien del conocimiento cualitativo y del sentido común, aunque en el mejor de los casos, incluso los supere (1986, p. 82).

La importancia que Campbell le otorga al “sentido común” justifica su recomendación de considerar a los antropólogos, historiadores y sociólogos cualitativos, profesionalmente adiestrados en la investigación evaluativa, para llevar a cabo la observación y descripción, así como la obtención sistemática de las críticas y evaluaciones del programa, cualitativas y del sentido común, que expresan los sujetos del programa en cuestión: personal, clientes, sus familias, etc. (Campbell, 1986, pp. 84-86).

Finalmente, el autor reconoce su antiguo desdén dogmático por el empleo de estudios de casos (característicos de los estudios evaluativos) y promueve la construcción de una epistemología aplicada que integre ambos métodos: cuantitativos y cualitativos.

Como se analizará más adelante, al igual que Campbell, otros destacados evaluadores reconocen las bondades de los métodos cualitativos que permiten superar los reduccionismos y limitaciones característicos del enfoque experimental en la investigación evaluativa.

En el capítulo anterior se expuso una breve introducción en el modelo de Hamilton y Parlett denominado “evaluación iluminativa”. Dicho modelo se sitúa dentro de un paradigma que se antepone abiertamente al positivista y sus derivaciones metodológicas, como así lo constituye el enfoque experimental y su énfasis en la cuantificación del fenómeno, el cual ha dominado el panorama de la investigación y evaluación educativa. Con su obra publicada en 1972, Hamilton y Parlett, conjuntamente con McDonald (con su propuesta holista y cualitativa de evaluación educativa) y Robert Stake, sentaron las bases de lo que posteriores se constituiría como uno de los movimientos más altamente influyentes en el

campo de la evaluación educativa.²⁰ Movimiento que rápidamente se expandió entre los evaluadores educativos norteamericanos e ingleses, allegándose un número importante de nuevos adeptos, muchos de ellos, rigurosos experimentalistas y psicómetras que en el pasado destacaron por sus aportaciones en la construcción de modelos cuantitativos de evaluación. La evaluación cualitativa, con todo su peso epistemológico, conceptual y metodológico, se presenta como el nuevo paradigma que ya impera en el terreno de la evaluación educativa en sus diferentes niveles de intervención: institucional, curricular, programas de estudios y del aprendizaje.

2. ATRIBUTOS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Sin ánimo de restar validez a otras aproximaciones de evaluación cualitativa elaboradas en las últimas dos décadas, un análisis más amplio de la evaluación “iluminativa” desarrollada por Hamilton y Parlett serviría de introducción a aquellos conceptos y atributos claves para la comprensión de la evaluación cualitativa. Además, tal vez dicho modelo constituya la pauta para explicar el impulso a un movimiento que adquirió fuerza y tuvo mayor impacto en el campo de la evaluación cualitativa.

Concebida inicialmente como un método de evaluación alternativo al modelo de Tyler, que en los sesenta ejercía gran influencia entre los evaluadores, la evaluación iluminativa no es un simple estilo de evaluación. Por el contrario, representa una visión radicalmente distinta de entender la ciencia, el objeto y, por lo tanto, el propio modo de realizar la investigación. Al margen del carácter riguroso que presenta el enfoque experimental, la evaluación iluminativa se acoge a una metodología flexible y ecléctica basada en una variedad amplia y diversificada de fuentes de información (Parsons, 1976).

En términos generales, su preocupación central es la descripción e interpretación de los procesos y relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de un proyecto curricular. A diferencia de los métodos cuantitativos de evaluación —cuyo principal propósito es responder a la pregunta sobre si ¿se lograron o no, los efectos deseados y formulados con anterioridad?—, la evaluación iluminativa se interesa básicamente por indagar ¿qué sucede durante la operación del programa? (Parsons, 1976, p. 125).

En consecuencia, la evaluación iluminativa toma en cuenta contextos mucho muy amplios (característica por la cual también se le conoce como evaluación

²⁰ Al analizar el modelo de evaluación iluminativa de Hamilton y Parlett, Stufflebeam y Shinkfield (1989, p. 313) hacen referencia a la Conferencia que se celebró en Cambridge, Inglaterra en 1972, cuyo propósito fue investigar sobre, “modelos no tradicionales de evaluación curricular” a fin de establecer estrategias alternativas. En ella participaron evaluadores de la talla de Robert Stake, David Hamilton, Malcom Parlett y Barry McDonald, quienes con anterioridad habían manifestado sus reservas sobre las prácticas tradicionales de evaluación, aludiendo sobre todo al modelo de Tyler. El resultado de la Conferencia se centró en el replanteamiento total de las bases lógicas y técnicas de las evaluaciones establecidas, dando lugar a la adopción de la Evaluación Cualitativa.

holística), donde se desarrolla el programa. El propósito de este tipo de evaluación, según Hamilton y Parlett,²¹ “es el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas, y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas” (1985, p. 450).

Por lo tanto, la evaluación iluminativa se ubica dentro del enfoque socioantropológico y busca descubrir y documentar cómo participan los alumnos y profesores en el proyecto, así como describir y discernir los sucesos y procesos más significativos. En consecuencia, este tipo de evaluación trasciende un simple método, toda vez que hace referencia a un paradigma distinto (Hamilton, 1985).

Kuhn define al paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1971, pp. 13-14). Patton (1978) señala que el paradigma aborda una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Agrega que los paradigmas señalan lo importante, legítimo y razonable, al mismo tiempo que son normativos (citado en Reichardt, 1986, p. 28). En síntesis, la confrontación se da en los niveles epistemológicos, entre los paradigmas antropológicos y el hipotético-deductivo, con su derivación en el método experimental.

En efecto, en el marco de la evaluación iluminativa (o cualitativa), se le otorga validez a aquellos aspectos y fuentes de información rechazadas por la ciencia tradicional, debido a su estatus epistemológico. En la evaluación cualitativa interesa todo el contexto donde opera el programa educativo. En oposición a la valoración y predicción —los fines de los métodos experimentales—, se busca describir e interpretar los sucesos anecdóticos ocurridos en el ambiente del aprendizaje, protagonizados por el maestro y los alumnos.

Se trata de caracterizar y comprender la realidad cotidiana, la cual se conforma de múltiples y complejas relaciones sociales y educativas, matizadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones, prácticas, etc. La narración del diario acontecer en la institución considera las interacciones culturales, académicas, sociales y educativas que sustentan las actitudes y comportamientos de los estudiantes, profesores y administradores de la escuela.

Por último, los estudiantes aprenden también del llamado “currículo oculto”, y la evaluación cualitativa puede dar cuenta de qué tanto y cómo este aprendizaje afecta a la enseñanza formal de los conocimientos programados y, principalmente, al logro de los resultados deseados.

Con estos atributos, la evaluación cualitativa constituye de hecho una estrategia de investigación general y por lo tanto, pretende compartir las metas y características paradigmáticas que contempla la investigación cualitativa. No obstante, es importante remarcar los diferentes contextos que rodean a la

²¹ La fecha corresponde a la publicación del trabajo de estos autores en español. El artículo original fue publicado en 1976 en D. Tawney, *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Mcmillan, Londres.

investigación cualitativa y a la investigación evaluativa apoyada en el paradigma socioantropológico.

Al igual que la investigación cualitativa, la evaluación iluminativa no intenta manipular, controlar o eliminar las variables que se dan en la situación. Por el contrario, le importa cubrir toda la complejidad de la propia situación y desemmarañarla, abstraer sus características más significativas y comprender las relaciones socioeducativas en el marco de los lineamientos académicos, la normatividad institucional, las formas organizacionales y las políticas educativas (Stufflebeam, 1989, p. 323).

La estrategia de la investigación cualitativa tiene sus raíces sembradas en una variedad de tradiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que caracterizan a los estudios de campo y etnografía empleados en la antropología y en algunos campos de la sociología. Su sustento teórico y filosófico lo constituye la fenomenología.

De ahí que los investigadores pertenecientes a esta corriente, se interesen por *comprender* la conducta humana desde el propio marco de referencia del sujeto en particular, al mismo tiempo que examinan cómo experimenta el mundo (Bogdan y Taylor, 1975, citado en Patton, 1980, p. 45).

La investigación cualitativa busca penetrar en el interior de los grupos o comunidades, con el propósito de describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Considera también las ideas de los participantes, sus experiencias, percepciones y actitudes tal como ellos lo expresan y no como uno los describe.

Por lo tanto, este tipo de investigación se desarrolla en los escenarios naturales y supone el contacto directo y prolongado con el ambiente natural en su acontecer, sin que exista una manipulación intencional por parte del investigador, por lo que también se le denomina método *naturalista*. Dado que para la investigación cualitativa importa más el proceso que el producto, la perspectiva de los participantes sobre una situación en particular, el significado que le dan a las cosas, a su vida y a la forma en cómo la enfrentan, constituye el punto central de este tipo de estudios (Montero, 1984).

Bajo esta visión de la investigación cualitativa se insertan los modelos de evaluación cualitativa (desde este enfoque, se le considera también como investigación evaluativa). Su principal propósito es responder interrogantes tales como: ¿qué sucede en la dinámica interna del programa?, ¿cuáles son las debilidades del programa?, ¿cómo se interpretan y se llevan a cabo las especificaciones formuladas en el programa?, y ¿por qué se obtuvo tal o cual resultado? (Bogdan y Biklen, 1982, citados en Menga y Marli, 1986, p. 11).

En este sentido, la evaluación cualitativa presenta también un carácter naturalista, toda vez que sus ámbitos de observación lo constituyen los escenarios naturales en donde se realiza la acción. En consecuencia, el acceso a la información sobre los sucesos y situaciones se hace a través del empleo de métodos cualitativos, es decir naturalistas, como: observación participativa, observación de campo, entrevistas abiertas, revisión de documentos de circulación interna,

archivos, folletos, declaraciones, documentos, etc. y, en general, de todo aquello que provea de información útil.

En concreto, se trata de observar y registrar lo que los maestros y alumnos dicen, lo que hacen, cómo interactúan entre sí, e incluso “lo que no sucede” (Patton, 1980, pp. 60-61).

Para Patton las ventajas de la evaluación cualitativa son que (1980, pp. 124-125):

1. Permite al evaluador entender el contexto global dentro del cual operan los planes y programas de estudios.
2. Posibilita al evaluador detectar situaciones que rutinariamente escapan, ya sea inconscientemente o conscientemente, a los sujetos que participan en ellas.
3. Permite al evaluador ir más allá de las percepciones que otros tienen con respecto a los planes y programas de estudios y sus formas de aplicación.

Todas estas ventajas hacen de la evaluación cualitativa lo que Patton señala como una “investigación holista-inductiva, que hace uso de la indagación naturalista” (1980, p. 46).

Sin embargo, a pesar del paralelismo epistemológico y metodológico que guarda la investigación evaluativa con respecto a la investigación básica de carácter cualitativo, los diferentes contextos que rodean a cada actividad se constituyen, sin lugar a dudas, en factores claves en la decisión de los métodos, técnicas de obtención de información e inclusive en el propio análisis e interpretación de los datos.

Mientras que el investigador cualitativo tiene en sus manos la decisión de determinar la forma en que la “verdad científica” puede ser descubierta y, en consecuencia, dispone del tiempo, métodos, técnicas, sujetos, escenarios, etc., que él considera valiosos para su estudio, en la investigación *evaluativa*, el evaluador no está interesado en “descubrir” nuevos conocimientos acerca de la naturaleza de la sociedad o del comportamiento humano en los contextos educativos. De hecho, en palabras de Patton, “su tarea es mucho más modesta y al mismo tiempo limitada, consistente básicamente en generar información útil para la toma de decisiones y la acción” (1980, p. 132).

Al respecto, Walker destaca, en su trabajo sobre el uso de los estudios de casos, las diferencias que existen entre el trabajo del investigador y el que desempeña el evaluador. Señala que el investigador informa a sus propios colegas acerca de sus resultados y avances de investigación y, por lo regular, está exento de ciertas presiones tanto para realizar su trabajo como para informar rápidamente. No ocurre así en el caso del evaluador, quien generalmente trabaja en “situaciones de mayor intensidad política”, en donde los sujetos de la evaluación son parte integrante de la audiencia a quien debe informar (1983, p. 48). Más aún, Walker agrega: Es posible que al evaluador sólo le sea posible pasar unos pocos días en ese campo y que tenga que realizar su informe en semanas o en meses y no en años (1983, p. 48).

El carácter político que entraña la evaluación educativa y su relación con el papel que desempeña el evaluador, será analizado más adelante; por lo pronto, las limitaciones que encierra la actividad evaluativa deben tomarse en cuenta al

momento de decidir los métodos, técnicas y, en general, el propio desarrollo de la investigación evaluativa.

3. ESTRATEGIAS CUALITATIVAS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

En virtud de que la evaluación cualitativa se impone como propósito fundamental, desenmarañar y describir la complejidad del conjunto de eventos y acontecimientos que se suceden durante la aplicación del programa (por ejemplo, el plan de estudios), y con ello descifrar los factores culturales y de comportamiento, ritos, mitos y tradiciones, roles, el clima institucional, etc., que intervienen en el proceso educativo, se requiere entonces, desarrollar una estrategia de evaluación cualitativa que permita orientar el empleo de métodos y técnicas de recolección, análisis e interpretación de información, es decir, de datos cualitativos.

Estos métodos y técnicas de recolección de información comprenden fundamentalmente: a) la observación naturalista en el aula, así como en los diversos lugares donde ocurra una acción educativa; b) la aplicación de entrevistas abiertas y directas a los profesores, estudiantes, autoridades, etc., y, en general, a aquellos sujetos involucrados en el quehacer educativo de la institución, y c) la consulta de diversas fuentes documentales, particularmente aquellas de circulación restringida y poco comunicables.

3.1 Observación

Los datos observacionales (esto es, la información que se obtuvo a través de una "sesión" de observación), permiten describir el escenario que fue observado, las actividades que se realizaron en ese escenario, la gente que participó en esas actividades y los significados que para esa gente representa el escenario, las actividades y su propia participación en ellas. Los datos observacionales constituyen una descripción muy detallada, de tal modo que permiten saber ¿qué ha ocurrido? y ¿cómo ha ocurrido?; es decir, permiten al lector "entrar" en la situación (Patton, 1980, p. 124).

El gran valor de la información observacional es que facilita al tomador de decisiones *entender* las actividades y el impacto que ocasiona la implantación de un nuevo programa y, por lo tanto, *conocer* las reacciones de la gente que participa en él.

Existen diferentes métodos para obtener información observacional: observación participativa, observación de campo, observación cualitativa, investigación de campo, etc. Sin embargo, todos ellos comparten la característica de estar en o "alrededor" de la situación social, con el propósito de elaborar un análisis cualitativo de dicho escenario.

Patton señala que las ventajas de realizar observaciones en los escenarios donde se lleva a cabo el programa son (1980, pp. 124-125):

1. El observar directamente las actividades y operaciones del programa permite al evaluador comprender el *contexto* donde el programa opera, lo cual es básico desde una perspectiva holística e integral.

2. El tener una experiencia personal y vivida acerca del programa permite al evaluador observar y captar situaciones y cosas que rutinariamente escapan de la conciencia de los sujetos implicados. En efecto, todas las situaciones cotidianas (por ejemplo, las actividades educativas en el salón de clases) incluyen rutinas en las que difícilmente los sujetos pueden valorar que dichas rutinas matizan la operación del programa.

3. El tener información de primera mano —a través de la experiencia directa— permite al evaluador adoptar una actitud inductiva, con un enfoque orientado al descubrimiento de fenómenos no esperados.

4. La observación directa sensibiliza al evaluador sobre los participantes y su propia participación en el programa, y al mismo tiempo le permite obtener información a la cual no podría tener acceso de otra forma. Por ejemplo, mediante una entrevista con preguntas estructuradas o encuesta, ya que las limitaciones que presentan estos medios en combinación con la falta de conocimiento del evaluador acerca del programa, no le permitirán captar y comprender esa sensibilidad.

5. Finalmente, la experiencia directa acerca del programa permite al evaluador hacer de este conocimiento personal un recurso importante que le ayuda a entender e interpretar el programa a evaluar. La reflexión y la introspección son partes de la investigación cualitativa. Además, los propios sentimientos e impresiones del evaluador son parte de los datos que usará para comprender el programa y sus efectos.

En cuanto a las estrategias para llevar a cabo la observación y las formas de registro de los sucesos que se experimentan en el escenario, varían de acuerdo con los propósitos, intereses, ámbitos y decisiones que se tomen con respecto al proceso mismo que debe tomar la evaluación.

No obstante, la observación exige como condición previa un proceso de “selectividad”, de tal forma que el programa de investigación observacional incorpore una multiplicidad de enfoques y técnicas de observación bajo un criterio de selección acorde con las características de lo que se desea evaluar o investigar (Wittrock, 1989, pp. 310-311).

Dado que evidentemente no es posible registrar todos los momentos y facetas de una realidad con un solo sistema o instrumento, la selectividad se hace imprescindible, y para ello el investigador o evaluador debe tomar algunas decisiones. Al respecto, Wittrock plantea la necesidad de seleccionar en el diseño de la estrategia de observación (1989, pp. 310-311):

- a) La situación a estudiar.
- b) El escenario en donde se efectúa la acción (el aula, el laboratorio).
- c) Un fragmento de la realidad a observar en ese escenario (discusiones grupales, preguntas formuladas en la clase de determinada asignatura por parte del maestro, el discurso educativo del maestro durante la clase).

- d) Un instrumento o combinación de instrumentos para registrar y guardar el segmento de la realidad bajo estudio (sistema de categorías y registro narrativo, notas de campo, grabación de video, audio grabación y fotografías).
- e) Los procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, cuántos observadores emplear).
- f) Los sujetos que se han de observar o el contexto de la observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de comportamiento, estrategia).
- g) Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido.
- h) El método de comunicar los datos y la información extraída de la observación (informe escrito, representación gráfica).

3.2 Entrevista abierta

En el marco de la investigación y evaluación cualitativa, el empleo de la entrevista tiene como propósito “descubrir” las percepciones y opiniones de alguna persona en particular. En una entrevista abierta no se pretende dar ideas al entrevistado, como por ejemplo, las categorías ya preconcebidas por parte del entrevistador, sino que más bien se trata de acceder a las perspectivas del sujeto entrevistado. Adicionalmente, la entrevista abierta permite conocer aquello que no puede ser directamente observable (sentimientos, pensamientos, intenciones, significados, etc.) (Patton, 1980, pp. 196-197; Taylor y Bogdan, 1990).

Tradicionalmente, a la entrevista se le asocia con las encuestas de actitud o de opinión y con los cuestionarios, al mismo tiempo que éstos representan instrumentos estructurados con preguntas predefinidas, que normalmente se aplican a grupos grandes de sujetos. Aun cuando estas formas de entrevistas puedan estar dirigidas a los sentimientos de los interlocutores, e inclusive puede pedírseles que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras, todos estos instrumentos adoptan una forma estandarizada, de tal modo que a todos los entrevistados se les formulan las mismas preguntas en forma idéntica, con el fin de asegurar la validez del instrumento y, en consecuencia, asegurar la obtención de información confiable y equiparable (Taylor y Bogdan, 1990, pp. 100-101).

En contraste, en la investigación cualitativa las entrevistas son abiertas, dinámicas, flexibles, no directivas, no estructuradas y no estandarizadas. Taylor y Bogdan conciben lo que ellos han llamado *entrevistas cualitativas* como “encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador (evaluador) y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias, situaciones, tal como lo expresan, con sus propias palabras y entonación (1990, pp. 100-101).”

Este tipo de entrevistas son de hecho una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este caso, el investigador es el propio instrumento de la investigación, en lugar de un protocolo o cuestionario.

Esto significa que el investigador no sólo busca obtener respuestas, sino también determinar qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Conocida también como *entrevista informal de tipo conversacional*, la entrevista cualitativa puede llevarse a cabo de dos formas. La primera complementa a la observación participativa, y las preguntas se plantean de modo muy espontáneo, como parte natural del curso de una interacción. Inclusive, las personas con las que se platica, pueden no darse cuenta de que están siendo entrevistadas.

La segunda modalidad es aquella basada en una guía general. Esto es, un conjunto de puntos o tópicos que deben ser explorados durante la entrevista. La lista con los puntos a tratar no deben seguirse en un orden determinado, y la forma en que se deben formular las preguntas para evocar respuestas sobre el tema en particular, no se establece de antemano. Básicamente, la guía permite asegurar que todos los puntos relevantes a tratar se cubran durante la entrevista (Patton, 1980, p. 198).

Por último, es importante mencionar que la entrevista cualitativa permite obtener tres tipos de información muy valiosas para el desarrollo del estudio naturalista (Taylor y Bogdan, 1990, pp. 128-129):

1. Historia de vida, autobiografía.
2. Acontecimientos y actividades que no pueden ser observados directamente (debido a que sucedieron en el pasado o en un escenario distante).
3. Un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

En la historia de vida, el investigador trata de conocer las experiencias destacadas de una persona y las percepciones y significados que presenta esta persona sobre sus experiencias. Por medio de la entrevista, el interlocutor expone con sus propias palabras la visión que tiene de su vida; es decir, se trata de una autobiografía. El segundo tipo de información que permite obtener la entrevista cualitativa, se refiere a la descripción y relatos que los entrevistados, en su calidad de informantes, presentan acerca de un determinado acontecimiento o actividad, por ejemplo, antecedentes históricos de una institución, acerca de una problemática educativa, escolar, etcétera.

En ambos tipos de información, el primer cuestionamiento que surge es sobre la veracidad y honestidad de las respuestas que expresa el informante. Al respecto, Tylor y Bogdan (1990, p. 126) enfatizan que al investigador cualitativo no le interesa la "verdad", sino las perspectivas y percepciones del entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones, etc., ya que esta información es tan valiosa como las descripciones objetivas.

Por último, a través de las entrevistas cualitativas es posible estudiar un número relativamente grande de sujetos en un tiempo relativamente corto, si se le compara con los tiempos generalmente largos que ocupa la observación participativa. Por ejemplo, se puede entrevistar a un número aproximado de 20 profesores que imparten la misma asignatura, en lugar de observar el compor-

tamiento que cada uno de ellos muestra dentro del salón de clases, con sus respectivos tiempos de duración.

3.3 Información documental

Cuando es necesario conocer (por ejemplo) los antecedentes históricos de la institución, los sucesos que ocurrieron durante la planeación del programa o los motivos que dieron origen a una determinada toma de decisiones, la entrevista con los sujetos que vivieron esos procesos resulta ser de gran utilidad. Sin embargo, también es conveniente tener acceso y revisar los documentos confidenciales archivados. Las actas que se levantaron en cada reunión de trabajo con sus respectivos acuerdos, así como los reportes y trabajos que sobre determinado tema o problemática se realizaron en cierta época, constituyen excelentes fuentes de información cualitativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 325). Al respecto, Santos recomienda considerar los autores, la fecha en que se redactaron, el estilo de redacción, los destinatarios, y si existen varios documentos sobre un tópico o asunto en particular escritos por varios autores, es importante cotejar la información buscando coincidencias y contradicciones (1990, p. 108).

4. MODALIDADES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN CUALITATIVAS

Desde la década de los setenta a la fecha, han proliferado diversas aproximaciones y formas de abordar teórica y metodológicamente la investigación cualitativa, y consecuentemente sus usos se han extendido a las tareas evaluativas. Entre estos enfoques, destacan, por el dominio que han ejercido en el panorama de la investigación y evaluación educativa: 1) estudio de casos y 2) métodos etnográficos.

4.1 Estudio de casos

El estudio de casos incluye el análisis cualitativo de casos muy concretos que pueden referirse a individuos, programas, instituciones o grupos; implica a su vez, un modo muy particular de recabar, organizar y analizar información (Patton, 1980).

Walker define al estudio de casos "como el examen de un ejemplo en acción" (1983, p. 45). Agrega que en la evaluación o investigación educativa, el investigador puede estudiar y retratar el impacto que genera en una escuela una innovación en particular, la experiencia de un equipo para el desarrollo de un currículo, el seguimiento de una política a través de varias organizaciones

sociales, o un día en la vida de un profesor, un estudiante o un administrador. El propósito esencial en esta variedad de estudios es conocer y describir los aspectos idiosincráticos y específicos (Walker, 1983, p. 45).

El estudio de casos requiere toda la información posible. Por lo tanto, comprende información observacional, información obtenida a través de entrevistas, fuentes documentales, afirmaciones e impresiones de sujetos externos al caso, de tal forma que permita reunir toda la información relevante para analizar el caso en cuestión.

Jenkins y Jemmis (1976) señalan que los estudios de casos presentan una serie de atributos que los hacen sumamente válidos y útiles como modelo de evaluación (citado en Pérez Gómez, 1985, pp. 443-445):

- Los datos obtenidos dentro del estudio de casos son muy reales. Este realismo se debe a la propia experiencia que los participantes (estudiados) demuestran con respecto al caso. Se trata de individuos que viven y experimentan cotidianamente en los aspectos del caso en cuestión. Ello le otorga un carácter natural y útil para la generalización.
- El estudio de casos comprende un material descriptivo amplio y rico que permite posteriores reinterpretaciones y análisis.
- El estudio de casos constituye una plataforma formidable para la acción y la toma de decisiones, toda vez que se realiza en un ámbito de movimientos y procesos y su conocimiento global contribuye al control y mejoramiento del programa y su aplicación.
- Los datos del estudio de casos pueden ser de gran utilidad para múltiples audiencias y contribuir a la toma apropiada de decisiones.

4.2 Etnografía en la investigación y evaluación educativas

La adopción y adaptación de la etnografía al estudio de los problemas educativos por parte de los investigadores interesados en el campo, han posibilitado desarrollar una vasta colección de trabajos en los últimos veinte años. Originalmente empleada por antropólogos y sociólogos, la etnografía ha ejercido una fuerte influencia entre los investigadores educativos norteamericanos e ingleses, particularmente en aquellos que ya con anterioridad manifestaron sus reservas acerca de los métodos experimentales, y en su lugar se convirtieron en activos partidarios del enfoque cualitativo.

El estudio de los procesos educativos que se gestan en el aula, de los comportamientos escolares manifestados por alumnos y maestros durante la enseñanza, o de la vida cotidiana en el salón de clases y sus efectos en el logro de los propósitos educativos, son algunos de los muchos asuntos que han motivado a los investigadores educativos, principalmente aquellos pertenecientes al campo de la psicología, a valorar y emplear el método etnográfico, ya que les permite

penetrar en el clima cultural, social, psicológico y académico que vive la escuela mientras opera el programa educativo (Goetz y LeCompte, 1984).

La etnografía se encuentra íntimamente ligada al concepto de *cultura*. Los estudios etnográficos son *descripciones analíticas o reconstrucciones de grupos y situaciones culturales intactas*, y permiten recrear las creencias, prácticas, artefactos, conocimiento folclórico y conductas de un grupo de una comunidad (Goetz y LeCompte, 1984, pp. 2-3).

La investigación etnográfica orientada a la reconstrucción cultural presenta las siguientes características:

1. La información que se obtiene es de carácter *fenomenológico*. Esto significa que se representa la visión del mundo que ostentan los participantes, que a su vez constituyen el objeto de la investigación.
2. Sus estrategias de investigación son *empíricas y naturalistas*. El énfasis se pone en la observación, ya sea participativa o no participativa, y el propósito es adquirir explicaciones "sensorialmente" cerca de lo que ocurre en los escenarios reales, sin ningún intento de manipulación por parte del investigador.
3. Es *holística*. Los etnógrafos buscan construir descripciones sobre las complejas interrelaciones de causa y consecuencias que afectan la conducta humana en relación con el fenómeno bajo estudio.
4. Es *multimodal o ecléctica*. Los investigadores etnógrafos emplean una variedad de técnicas para recolectar sus datos e información.

Estrechamente ligada a la antropología, la etnografía se resuelve como el método de investigación desarrollado por los antropólogos, interesados en los procesos culturales de los grupos sociales, en términos de sus creencias, tradiciones, formas de relación social, mitos, etc. En síntesis, a través de la investigación etnográfica, los antropólogos recapitulan la cultura de una comunidad social.

La etnografía educativa comprende estudios de aculturización y enculturización realizados en la antropología; de socialización y asimilación de la educación institucionalizada, ejecutados en la sociología, y estudios del aprendizaje sociocultural y cognición en niños, jóvenes y adultos, desarrollados en la psicología.

Su principal propósito es proveer de información descriptiva acerca de actividades, creencias, actitudes, comportamientos de los sujetos que participan y conviven en los escenarios educativos. Una vertiente de la antropología lo constituye la antropología educativa, interesada en el estudio de la práctica de la crianza y la aculturización que se verifica en los ámbitos escolares (Goetz y LeCompte, 1984). Las relaciones sociales que se desarrollan en el aula, los mitos en relación a los roles que desempeñan el maestro y el alumno, los mecanismos de inculcación de valores y creencias, los procesos de aculturización y moldeamiento de conciencias, son entre otros, temas de gran interés para los antropólogos educativos.

Sin embargo, los nuevos esquemas conceptuales sobre el carácter político e ideológico formulados por los seguidores de la nueva sociología del currículo, para explicar el fenómeno educativo; la aparición del concepto de "currículo oculto" para referirse a los aprendizajes que desarrollan los estudiantes acerca de símbolos, conocimientos, valores, etc., que no se explicitan formalmente en el currículo; los significados que trae consigo el rol del docente en los estudiantes; las formas discursivas que se elaboran durante la enseñanza de las ciencias; la caracterización del diario acontecer a manera de microcosmos social, cultural y educativo, etc., constituyen problemáticas que han despertado el interés del investigador educativo y consecuentemente han impulsado el empleo de la investigación etnográfica en la educación (Goetz y LeCompte, 1984).

En el terreno de la evaluación educativa, el método etnográfico también llamado *evaluación etnográfica* ha sido ampliamente difundido entre los evaluadores norteamericanos a partir de los setenta. Su incorporación a los estudios evaluativos ha tenido éxito, a pesar de la naturaleza práctica que han caracterizado a estos estudios y del hecho de que la mayoría de estos trabajos cuentan con poco tiempo para su ejecución.

Actualmente, gran número de evaluaciones educativas realizadas en los últimos años en Norteamérica y en algunos países europeos, se apoyan en algunas técnicas de recolección de información aportadas por la etnografía. Particularmente en la literatura norteamericana sobre experiencias de evaluación, es común encontrar estudios evaluativos sobre el clima y la cultura que se desenvuelve en las instituciones escolares: cultura escolar, cultura estudiantil, cultura organizacional, clima prevaleciente como efecto de una determinada dirección o administración, el impacto que ocasiona la implantación de una política educativa, etcétera.²²

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS EN EL ENFOQUE CUALITATIVO

El análisis e interpretación de los datos cualitativos dentro del propio paradigma cualitativo, no se reduce al empleo de una simple técnica, método o proceso. De hecho, no existe una regla o procedimiento formal y universal para llevar a cabo el *análisis, interpretación y evaluación* de los datos cualitativos.

De acuerdo con Patton, el *análisis* es el proceso que permite organizar los datos con base en patrones, categorías de análisis y unidades descriptivas básicas. La interpretación otorga mayor significado al análisis, explica los patrones descriptivos obtenidos y busca relaciones y vínculos entre las dimensiones descriptivas (1980, p. 268).

La *evaluación* implica la elaboración de juicios y la asignación de valor a lo que se ha analizado e interpretado: es "malo", "debería hacerse algo" y "qué debería hacerse".

²² A manera de ilustración, consúltense los trabajos publicados en William Tierney, G. (editor), *Assesing Academic Climates and Cultures*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990 (núm. 68).

Es evidente que el evaluador, una vez desarrollada la primera fase consistente en la recolección de datos, se encuentra ante un cúmulo enorme de información: notas de campo, registros, respuestas de entrevistas, grabaciones, respuestas a cuestionarios, documentos oficiales, estadísticas, información diversa, etc. Bajo esta situación, dentro de la investigación cualitativa el proceso de análisis de los datos es considerada como un arte, más que como una ciencia.

Sin embargo, a pesar de ello, los evaluadores e investigadores cualitativos emplean procedimientos sistemáticos y lógicos para generar constructos y categorías de análisis para establecer relaciones entre ellos. Esto significa recurrir al empleo de formas genéricas de pensamiento, de manipulación de datos, para poder reducir una "montaña" de datos a formas accesibles al conocimiento (Goetz y LeCompte, 1984, p. 167).

En términos generales, este proceso cognitivo se refiere a la construcción y manipulación de categorías abstractas y sus relaciones entre ellas. La teorización comprende varios actos intelectuales: recabar información, abstracción de elementos, comparación de eventos, relación con experiencias pasadas, solución de problemas, construcción de ideas, etcétera.

Si bien estos actos representan una actividad humana cognitiva normal, cuando este proceso se hace de manera sistemática y formal, constituye entonces una investigación, sea empírica o especulativa (Goetz y LeCompte, 1984, p. 167). De este modo, el evaluador e investigador cualitativo realiza acciones de *percibir*, *contrastar*, *añadir y ordenar*, para cumplir así con el análisis de los datos. En lo que respecta al acto de percibir información importante, el evaluador cualitativo considera que todo es importante, y al menos en las primeras etapas de la investigación, es trascendental conocer la complejidad del fenómeno dentro del contexto donde ocurre. No obstante, es de mucha ayuda definir de antemano, sin que esto signifique una rigidización del proceso, las unidades de análisis que posibiliten entender el fenómeno a estudiar (Goetz y LeCompte, 1984, p. 167).

Las unidades de análisis representan de manera informal la primera parte del análisis de datos, al mismo tiempo que facilitan la organización de las observaciones generales de todo aquello que tiene que ver con el fenómeno o programa educativo a evaluar o investigar.

Comparar, contrastar, añadir y ordenar constituyen los procesos que permiten la generación de esquemas de organización y clasificación de los datos. Se trata de construir categorías y constructos que permitan crear una tipología de los aspectos observados y registrados.

La categorización requiere primero describir lo que ha sido observado, para después dividirlo en unidades de análisis y encontrar diferencias y semejanzas entre estas unidades. La construcción de categorías centrales puede hacerse a través de la agrupación de unidades de análisis que comparten características similares.

Una tercera etapa de la teorización consiste en encontrar relaciones entre las diferentes clases de categorías. Para ello, el investigador o evaluador debe hacer inferencias asociativas entre las categorías, con el propósito de "construir" el

origen, causas y desarrollo de los eventos. Es así como el investigador trabaja de manera inductiva para establecer relaciones finales.

Por último, el cuarto componente del proceso de teorización y, en consecuencia, del análisis de los datos, se refiere a la elaboración de inferencias, lo que permite al investigador eliminar hipótesis opuestas, fijar o predecir relaciones entre eventos. Asimismo, esta acción conduce a la especulación.

La especulación es la base para la formulación de hipótesis a lo largo del estudio. Inferencia y especulación representan para el investigador cualitativo, elementos integradores durante el estudio en sus diferentes etapas (Goetz y LeCompte, 1984, p. 167).

6. SUBJETIVIDAD Y PREDISPOSICIÓN DEL INVESTIGADOR EVALUATIVO

La subjetividad es característica del paradigma antropológico-naturalista. No obstante, el investigador y evaluador están expuestos a dejarse llevar por sus propios intereses y visiones personales. De hecho emplean su “proia cultura” implícitamente para llevar a cabo comparaciones de lo que se observa y sus propias experiencias pasadas. En el caso de los investigadores evaluativos, ellos tienen la obligación de reflexionar sobre el grado en que conscientemente influyen o no en el proceso y hacer explícito si sus predisposiciones teóricas pudieron haber sido determinantes en la forma de enfocar el estudio y, principalmente, su análisis e interpretación. En este sentido, los evaluadores e investigadores deben evaluarse a sí mismos y examinar sus propias predisposiciones paradigmáticas, teóricas, para posteriormente hacerlas explícitas (Patton, 1980, pp. 277-178).

7. CREDIBILIDAD Y TRANSFERIBILIDAD DE LOS RESULTADOS

CUALITATIVOS: EXPRESIONES DE LA VALIDEZ INTERNA Y EXTERNA

Los datos cualitativos constituyen enriquecedoras descripciones y explicaciones sobre lo que ocurre en los contextos locales. La naturaleza compleja y contradictoria que presenta la realidad educativa al ser investigada en sus manifestaciones intrínsecas y diversas —interacciones psicosociales, relaciones personales, intencionalidades políticas e ideológicas, expresiones culturales, creencias, aspiraciones, relaciones de poder, acontecimientos, visiones del mundo, estilos de vida y pensamiento, códigos y símbolos adquiridos, historias y expectativas diferentes—, configuran el entramado y complicado panorama al que se enfrenta el investigador y evaluador cualitativo.

Por consiguiente, la propia subjetividad de estas expresiones obligan al investigador a asegurarse —lo más que se pueda— de que los métodos y técnicas que

emplea en el análisis e interpretación de los datos lo conduzcan a conclusiones y resultados creíbles.

Este compromiso tiene que ver con el logro de la validez, confiabilidad y objetividad de sus datos, a fin de que adquieran una significancia teórica y metodológicamente científica, que redunde en la integración de nuevas teorizaciones y recursos explicativos.

En el enfoque cualitativo, sin embargo, el problema de la validez y confiabilidad ha provocado debates y posiciones encontradas que oscilan entre aquellas que establecen la necesidad de desarrollar formas metodológicas rigurosas durante el análisis de los datos, a fin de otorgar credibilidad a los resultados y conclusiones (Patton, 1980; Miles y Huberman, 1984; Goetz y LeCompte, 1984), hasta aquellas que postulan que, ante la naturaleza subjetiva del abordaje del objeto de estudio, y principalmente ante las características epistemológicas del paradigma que sustenta a la investigación y evaluación cualitativa, los criterios para juzgar un estudio basado en métodos naturalistas deben ser fundamentalmente diferentes de aquellos que se usan para juzgar un estudio positivista (Guba y Lincoln, 1985; citado en Anderson, 1991, p. 40). No obstante esta controversia, en palabras de Miles y Huberman, "los investigadores evaluativos deben estar conscientes de que la determinación inequívoca de la validez de los resultados no es realmente posible" (1984, p. 226).

El asunto de la validez y confiabilidad de los datos cualitativos se remite a la confrontación de los métodos cuantitativos *versus* cualitativos. La validez y confiabilidad son conceptos derivados del paradigma positivista en la investigación científica, y por lo tanto constituyen los elementos de valoración científica ampliamente adoptados por los métodos cuantitativos y el enfoque experimental (Anderson, 1991, p. 41). Para Campbell y Stanley (1963), la validez de los resultados se refiere al grado de certeza y solidez de las inferencias derivadas de los datos. Estos autores dividen la validez en dos tipos: interna y externa. La validez interna tiene que ver con el grado de veracidad que presenta el efecto que un tratamiento experimental generó en un fenómeno particular, mientras que la validez externa se relaciona con el nivel de generalidad que presentan los resultados, en términos de que puedan ser aplicados a otros grupos o variables.

En los terrenos de los estudios de casos y la investigación etnográfica, la validez interna pretende responder a la pregunta: ¿cómo se puede saber que un estudio de caso no es producto de la percepción selectiva del investigador, o en su defecto, un invento de su imaginación? En el caso de la validez externa, la cuestión sería: si estudiamos sólo un caso, ¿cómo se puede saber si los descubrimientos se aplican o no a cualquier otro? (Donmoyer, 1992, p. 65). Es evidente que en el primer tipo de validez se está hablando de la objetividad de los datos, mientras que en el segundo se apela a la generalización.²³

Al respecto, Guba (1981) rechaza los términos "cargados" de positivismo y prefiere cambiarlos por los términos de *credibilidad* y *transferibilidad*. Guba re-

²³ Donmoyer (1992) cuestiona en su artículo los conceptos de validez interna y externa trabajados por los experimentalistas, en términos de la viabilidad del objetivo que tradicionalmente estudia el investigador experimentalista. Señala que para la validez interna se antepone el problema de la *percepción immaculada*, y la segunda (la validez externa) es cuestionada por el problema de la *complejidad* del fenómeno.

cuerda que: “El término naturalista describe un paradigma de investigación y no solamente un método [...] y existen muchos paradigmas para llegar a la verdad” (1981, p. 149). En este sentido, Guba argumenta que, en virtud de que la investigación cualitativa descansa en un paradigma distinto al positivista, los criterios de rigor y convalidación de los resultados —en un sentido general— deben concebirse de otra manera.

Mientras que a los experimentalistas les preocupa “alejar” y controlar las variables extrañas que amenazan con alterar la experimentación, a los naturalistas les interesa la integridad del fenómeno y, por consiguiente, tomar en cuenta el conglomerado de factores interrelacionados que intervienen en las “muestras”, a pesar de que ello signifique grandes dificultades para la interpretación del fenómeno.

Guba (1981) enfatiza que, para los investigadores naturalistas, los procedimientos de control y aleatorización empleados por los experimentalistas en la extracción de aquellas variables (sobre la base del propio diseño y no de manera natural), representan un modo violento de intervenir en el fenómeno por comprender, y agrega: “Los naturalistas, en cambio, adoptan otros determinados procedimientos, que si bien no son inobjectables teóricamente, preservan, sin embargo, la situación global en su integridad” (1981, p. 158).

7.1 Criterios de credibilidad

Dada la naturaleza de la investigación y evaluación cualitativa, no existe un método único para el análisis y convalidación de los datos. De hecho, Miles y Huberman (1984) reportan doce tácticas diferentes para asegurar la validez interna y otorgar a los resultados suficiente credibilidad. De ese conjunto de métodos, los más conocidos son:

a) Trabajo prolongado en un mismo lugar

Permanecer largos periodos en el mismo lugar y vivir entre los maestros, estudiantes y autoridades ofrece varias garantías sobre la validez de los datos. En primer lugar, porque es inevitable que la presencia del investigador cualitativo en el lugar de los hechos distorsione y condicione las actividades y comportamientos de los sujetos, sobre todo en los *primeros momentos*. Más aún, en el caso del evaluador cualitativo, cuya presencia en la institución por lo común genera, en los comienzos, suspicacias y temores, e inclusive rechazos, la recolección de datos se ve fuertemente contaminada.

Una larga y activa estancia en el mismo lugar (escuela, comunidad, etc.), sin que esto signifique que el investigador se convierta en un “nativos” más de la comunidad, contribuye a que los sujetos estudiados se familiaricen (y quizás

lleguen a aceptarlo) con él y disminuya la tensión que al principio provocaba su presencia (Guba, 1981, p. 158; Santos, 1990, pp. 164-165).

Un segundo aspecto de relevancia estratégica concierne a la dinámica cambiante y multidimensional que presenta la realidad diaria, la cual difícilmente puede ser percibida en un tiempo breve. Además, la vida presenta momentos distintos y cada uno aparece como especial para determinados fenómenos o hechos.

En las escuelas, la vida institucional presenta momentos circunstanciales y coyunturales que van más allá de las rutinas y la aparente monotonía. De este modo, las situaciones conflictivas de orden político, académico o educativo, entre estudiantes y maestros o con respecto a las autoridades, la "lucha por el poder" que encarnan los grupos de la institución, o por el contrario, los momentos de tranquilidad y armonía, el ambiente festivo previo a la salida de vacaciones, etc., representan factores temporales que sin duda afectan la recolección abundante de datos y el desarrollo del proceso investigativo en condiciones espontáneas (Santos, 1990; Goetz y LeCompte, 1984).

b) Observación persistente

En estrecha relación con lo anterior, adentrarse en una realidad compleja a fin de poder ser comprendida lo más integralmente posible, significa tener que identificar cualidades *perseverantes* y características *atípicas*. En palabras de Guba: "la interacción prolongada y persistente en una situación o contexto, permite a los investigadores comprender lo que es esencial y característico. Al mismo tiempo, aprenden a eliminar aspectos que son irrelevantes mientras que continúan atendiendo a los que son críticos" (1981, p. 158).

La observación durante un tiempo largo, permitirá deslindar lo meramente anecdótico y superficial de aquello que es relevante y profundo (Santos, 1990).

c) Juicio crítico de expertos

Conforme el estudio avanza y la recopilación de datos se hace más abundante, el investigador debe alejarse un breve tiempo del lugar y confrontar sus datos, análisis e interpretaciones con los juicios y opiniones de otros expertos colegas, ajenos al lugar de los hechos que están siendo evaluados o investigados. Estos compañeros especialistas pueden compartir el mismo enfoque teórico-metodológico del evaluador o no, y desde luego las opiniones vertidas por ellos afectarán diferencialmente la metodología de la investigación.

Sin embargo, pese a ello, la consulta de otros expertos posibilita al investigador despejar tendencias demasiado subjetivas a la hora de seleccionar, recolectar e interpretar los datos y, sobre todo, evitar caer en actitudes parciales o arbitrarias en el manejo de la información (Guba, 1981; Santos, 1992).

d) Triangulación

Patton (1980), Guba (1981), Goetz y LeCompte (1984) y Santos (1990), entre otros más, sugieren el uso de la triangulación de fuentes de información, métodos y personas. La triangulación constituye una de las tácticas de análisis y convalidación de los datos cualitativos más ampliamente recomendadas, aunque en palabras de Miles y Huberman (1984), “tiende a ser mas predicadas que practicadas” (p. 239).

La triangulación implica la combinación de varias metodologías en el estudio sobre un mismo fenómeno, y en el caso de la investigación evaluativa, significa la posibilidad de usar estrategias tanto cuantitativas como cualitativas en el estudio de un mismo programa (Patton, 1980, p. 108). Se identifican cuatro tipos básicos de triangulación: 1) triangulación de datos, 2) triangulación de personas o investigadores, 3) triangulación de perspectivas teóricas, y 4) triangulación de métodos.

1. *Triangulación de datos*: comprende la contrastación de datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio. De esta manera, la información proveniente de la observación participante, entrevistas, cuestionarios, documentos e inclusive (en el caso de la investigación evaluativa) estadísticas escolares, asegura la confrontación de la información y, consecuentemente, la depuración de los datos. Este cotejo de información exige que los resultados obtenidos en cada fuente, se trabajen en forma interconectada y de ningún modo de manera aislada.
2. *Triangulación de personas o investigadores*: gran porcentaje de la información que se obtiene, se relaciona con las percepciones, perspectivas, valoraciones que expresan los maestros, estudiantes y autoridades. Evidentemente, es muy difícil que todos compartan la misma opinión. Es muy probable encontrar sustantivas diferencias en la manera de pensar del estudiante con respecto a la de su profesor, en torno al problema de la clase; o no es de extrañar que el grupo de profesores que se oponen a la administración actual de la institución, mantengan una opinión favorable sobre el plan de estudios (Santos, 1990). La contrastación de hechos y perspectivas expresadas por varios informantes permite identificar consensos o contradicciones interesantes.

Igualmente importante es la contrastación de opiniones entre los investigadores sobre las respuestas de los informantes, por ejemplo, entre los miembros del equipo de investigación o de evaluación (Patton, 1980, pp. 108-109).

3. *Triangulación de perspectivas teóricas*: involucra el uso de múltiples perspectivas teóricas e ideológicas necesarias para el análisis e interpretación de la información obtenida, principalmente en las observaciones y entrevistas. En términos de Santos: “La contratación teórica ayuda a depurar el sesgo que encierra un solo enfoque en la descripción y el análisis” (1990, p. 167).

La confrontación teórica se justifica ante las diferentes concepciones epistemológicas, científicas, políticas o filosóficas que sostienen los sujetos que

conviven en la institución, los miembros del equipo de evaluación (incluyendo al investigador o evaluador responsable) y los expertos que participan en el examen del proceso de investigación (Santos, 1990, p. 167).

4. *Triangulación de métodos*: la investigación cualitativa requiere una constante corroboración de la información. Por lo tanto, conviene el empleo combinado de varios métodos de obtención y análisis de información. El uso de diferentes técnicas de observación, la aplicación de cuestionarios, la entrevista estructurada y la de tipo conversacional, la lectura de documentos diversos, etc., permite detectar las limitaciones de cada método y, en consecuencia, depurar el análisis de los datos.

e) *Comprobaciones con los participantes*

Es de suponer que el investigador se enfrente con opiniones y percepciones de los actores implicados, antagónicas y en conflicto. No obstante, el investigador debe ser capaz de hacer una interpretación que explique esas aparentes contradicciones, así como los casos negativos o poco usuales. Para ello, debe corroborar la información obtenida con diferentes miembros de la comunidad institucional, de tal forma que al final se presente un análisis coherentemente estructurado, lógico y consistente (Guba, 1981).

Como se puede apreciar, el análisis y su correspondiente validación interna, traducida en criterios de credibilidad, básicamente integra un conjunto de estrategias, las cuales se seleccionan de acuerdo con las necesidades de la investigación, sus propósitos, escenarios, sujetos informantes, hechos y acontecimientos.

No obstante, en el contexto de la investigación y evaluación cualitativa, el investigador comienza a sacar conclusiones y a verificarlas, desde que empieza a recopilar información y datos, con el fin de detectar situaciones y hechos significativos, advertir regularidades, patrones, explicaciones, posibles configuraciones, flujos causales y proposiciones. En estas condiciones, el investigador cualitativo está obligado a determinar la validez de sus datos (Miles y Huberman, 1984).

7.2 *Criterios de transferibilidad*

La transferibilidad es el término que prefiere emplear Guba para referirse a la validez externa o generalización de los datos. Para este autor, las investigaciones naturalistas no pueden ser generalizables, debido a que los fenómenos sociales y del comportamiento obedecen fundamentalmente a razones de carácter contextual, y como bien afirma Santos al abordar la problemática de la evaluación cualitativa: "Cada contexto tiene su carácter concreto e irreplicable y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irreplicable en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro centro se moverá en otras coordenadas y en otro ambiente distinto" (1990, p. 169).

No obstante, esta afirmación no significa que a los investigadores cualitativos no les preocupe obtener una mayor precisión y rigor en sus datos, de tal forma que adquieran credibilidad y transferibilidad.

La *transferibilidad* de un estudio se refiere al grado en el que el investigador usa marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación que son accesibles al entendimiento de otros investigadores pertenecientes a la misma disciplina u otra que sea afín (Goetz y LeCompte, 1984, p. 228). Un estudio tendrá un nivel de reducida transferibilidad y por lo tanto despertará poco interés cuando sus bases teóricas y constructos mediante los cuales está organizado, sean tan idiosincrásicos y particulares que sólo pueda entenderlos el investigador que realizó dicho estudio.

La falta de transferibilidad en un estudio trae consigo dificultades para poder aplicar sus hallazgos, con fines de comparación a otro contexto distinto o similar. Santos (1990) describe algunos criterios de validación externa:

a) *Similitud de contextos*. Conforme los contextos por comparar sean más parecidos, mayor facilidad habrá en aplicar los mismos procesos y resultados (por ejemplo, la evaluación hecha en una escuela del nivel superior, se extienden sus resultados a otra institución del mismo nivel educativo).

b) *Recabar abundantes datos descriptivos*. Un mayor número de descripciones permite comparar este contexto con otros contextos posibles. Es importante recordar que la transferencia no significa el contraste de resultados, sino el grado de similitud de los procesos. Cuanto mayor sea el grado en que se detallan las descripciones, tanto mayores posibilidades de realizar la transferibilidad.

c) *Paralelismo epistemológico*. La explicitación de los sustentos epistemológicos, así como el análisis riguroso de los datos y la dinámica metodológica que orientaron un determinado estudio, no sólo le otorgaría gran credibilidad, sino que le aseguraría mayor nivel de transferibilidad de los hallazgos a otra situación semejante.

En esta sección se han expuesto los principales criterios de validez interna y externa de las investigaciones y evaluaciones cualitativas, los cuales también se constituyen en estrategias de análisis e interpretación de datos, y sirven de orientación de la evaluación del proceso investigativo.

8. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Bajo el enfoque de la investigación cualitativa, evidentemente el papel que desempeña el evaluador con respecto al investigador, presenta alguna diferencias, especialmente en relación con su función y propósitos. Por lo general se acusa a los evaluadores de no interesarse en el uso de una teoría en particular que les permita explicar los datos y resultados obtenidos durante el estudio, y son vistos como simples técnicos que recolectan datos sin partir de un marco teórico que sirva de recurso explicativo a esa información.

Sin embargo, la investigación evaluativa sí implica necesariamente el uso de una teoría a fin de otorgarle sentido a los datos e inclusive ayudar a determinar posibles causas del fenómeno estudiado. Si se considera que las preguntas más comunes que se plantea el evaluador y los tomadores de decisiones son de tipo causal, el evaluador entonces está obligado a recurrir a la teoría y a la constatación de sus datos, aun cuando no se plantee como propósito generar una teoría o generalización, como sucede con el investigador educativo. Es decir, evidentemente la tarea del investigador evaluativo no debe ser generar o verificar una amplia teoría social o psicológica en su sentido abstracto y abarcativo. Sin embargo, el evaluador debe imbuirse en una tarea muy concreta de pensamiento que le permita explicar las causas y efectos que genera el programa sujeto a la evaluación.

En síntesis, en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, la construcción de una teoría constituye una actividad *inductiva, pragmática y muy concreta* que tiene que ver con (y al mismo tiempo se deriva de) aquella fase de la evaluación fundamentalmente conceptual, en donde los tomadores de decisiones, conjuntamente con el evaluador, plantean preguntas relevantes acerca del proceso de evaluación que está en curso (Patton, 1980, p. 276).

9. CONFRONTACIÓN DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Las severas críticas que, en un principio, se enfocaron sobre la validez y rigurosidad científica de los métodos cualitativos, por parte de los investigadores defensores del enfoque experimental-cuantitativo, se han convertido en un agudo y viejo debate cuya consecuencia ha sido una división dentro de la comunidad de los investigadores y evaluadores educativos norteamericanos e ingleses, al mismo tiempo que ha ocupado gran número de páginas en la revista *Educational Researcher*, editada por la Asociación Americana de Investigadores Educativos de E.U. (AERA), desde los primeros años de los ochenta hasta la fecha.²⁴

Respecto al problema, se advierten dos grandes posturas: a) aquella que sostiene que ambos enfoques son irreconciliables; desde el punto de vista epistemológico no puede pensarse en la posibilidad de combinar ambos métodos (Guba, 1981; Smith, 1983; Smith y Heshusius, 1986; Jacob, 1988; Eisner, 1992; LeCompte, 1992, y otros más); y b) aquella que afirma ser posible, deseable e inclusive necesaria la colaboración conjunta de ambos enfoques en los terrenos de la investigación y evaluación educativa (Patton, 1980; Miles y Huberman, 1984; Campbell, 1986; Reichardt, 1986; Firestone, 1987; Howe, 1988, entre otros).

²⁴ Todavía en el número correspondiente al mes de mayo de 1993 de la revista que se menciona, aparece un trabajo más sobre este debate elaborado por William Firestone.

El debate ha alcanzado una alarmante polarización, de tal forma que a la fecha se complica aún más la posibilidad de prever cuál será el resultado final de esta “contienda”.

Desde la aparición de los primeros estudios naturalistas (conocidos también como etnográficos o cualitativos), en los primeros años de los ochenta, los seguidores de esta corriente se vieron obligados a enfrentar el dominio que el enfoque positivista ejercía en el mundo de la ciencia, y particularmente en la investigación educativa y psicológica (Anderson, 1992; LeCompte, 1992). Estos investigadores debían demostrar la rigurosidad científica de sus estudios, por lo que no era de extrañar que los primeros intentos para determinar la validez y objetividad de los métodos cualitativos cayeran en un “isomorfismo” con respecto al enfoque experimental.

Mientras que Goetz y LeCompte (1984) emplearon los mismos términos de validez interna y externa, generalización y objetividad, que se usan en el método experimental, para demostrar el rigor científico de las investigaciones etnográficas en educación, Guba (1981) incurre en un isomorfismo con el uso de términos tales como: “credibilidad” para sustituir el término de validez interna; “transferibilidad” para suplir a la generalización o validez externa; “confirmabilidad” en lugar de objetividad, y “consistencia” por confiabilidad (Smith y Heshusius, 1983, p. 6; Anderson; 1992, p. 40).

Sin embargo, a lo largo de la década de los ochenta, la investigación etnográfica cobró gran fuerza y legitimidad, de tal modo que después del conflicto sentido en los primeros años, vino un periodo de tranquilidad entre los investigadores educativos. Periodo al que Smith y Heshusius (1983) y denominan *Détente* (relajamiento), debido a que dicho isomorfismo fue interpretado como una posibilidad de que ambos métodos (cuantitativos y cualitativos) sean conciliables y complementarios.

La tendencia —vislumbrada y cuestionada por Smith y Heshusius— es ignorar las diferencias entre ambos métodos, inclusive las de carácter epistemológico. Kenneth Howe, filósofo de la educación, en su artículo publicado en la revista *Educational Researcher*, en 1988, se propone defender la necesaria colaboración de ambos enfoques en el panorama de la investigación educativa. Este autor dirige su análisis a la comparación de los métodos cuantitativos y cualitativos en tres niveles: a) datos, b) diseño y análisis, y c) interpretación de resultados.

Howe llega a señalar que a nivel de los datos, la distinción entre ambos métodos es confusa en dos sentidos: de la medición y ontológica. En el sentido de la medición, el dato es “cualitativo” si se le ubica en una escala de medición *categorica*, mientras que el dato es cuantitativo si se le coloca en una escala ordinal, de intervalo o de razón. En el sentido ontológico, los datos son cualitativos si ellos incorporan valores, creencias, intenciones, etcétera (1988, p. 12).

En lo que respecta al diseño y análisis, Howe señala que ambos enfoques plantean un diseño para comprobar sus suposiciones. Mientras que para el enfoque cuantitativo se prefieren las inferencias estadísticas buscando un análisis más mecánico y “objetivo”, para el enfoque cualitativo se emplean “todo tipo de

diseños". Sin embargo, los dos enfoques agrega Howe parten de numerosas suposiciones que no se generan mecánicamente (1988, p. 12). Posteriormente Howe plantea que los datos estadísticamente obtenidos se sujetan a la interpretación de suposiciones cualitativas, e inclusive recuerda que los datos cuantitativos requieren de un contexto (al igual que los datos cualitativos) para ser interpretados coherentemente.

Por último, en lo que concierne a la interpretación de resultados, Howe expresa que en ambos métodos, dicha interpretación es altamente cualitativa (no mecánica) y altamente cuantitativa, al grado de que "si un estudio es altamente cuantitativo o cualitativo, es un asunto de énfasis" (1988, p. 12). Se podría decir que los argumentos de Howe reflejan las ideas que sostienen los investigadores inclinados a la conciliación de ambos enfoques.

Sin embargo, Smith (1983), Smith y Heshusius (1986) y LeCompte (1992) destacan que la compatibilidad de ambos enfoques constituye una confusión de los niveles epistemológicos y metodológicos. Coincidiendo con estos autores, el error estriba en confundir los aspectos metodológicos y técnicos con lo que Smith y Heshusius (1983) denominan la "lógica de justificación", es decir el nivel epistemológico. Smith y Heshusius cuestionan severamente a los investigadores que defienden la compatibilidad de los dos enfoques, ya que solamente atienden a criterios pragmáticos, y por lo tanto se interesan en aquellos elementos "que funcionan" (*what works*) para la investigación, sin considerar los aspectos epistemológicos. Es decir, la investigación cualitativa, naturalista o etnográfica (como se le quiera llamar) se sustenta en el paradigma fenomenológico, muy distinto al positivismo, toda vez que ostenta una visión de realidad, verdad y objetividad totalmente diferente.

Al respecto, la propia Margaret LeCompte (1929, p. 29) señala:

Aunque los investigadores llaman "etnografía" a cualquier clase de investigación que implique la observación participativa, creo que debido a su falta de análisis comparativo y al hecho de que sus afirmaciones no se basan en investigaciones del *concepto de cultura*, la investigación de campo sociológico, *no* es etnografía, a pesar de su similitud metodológica. Mi preocupación por la pureza de la terminología no obedece de imponer a los demás cadenas lingüísticas rígidas, más bien me preocupa que al tomar prestado un método y su terminología, más no sus marcos conceptuales, sus restricciones y modalidades interpretativas, los métodos utilizados y la interpretación de los datos resulten incorrectos.²⁵

No obstante que se admite la posibilidad de conciliar ambos enfoques al nivel de procedimientos y técnicas, en lo que concierne al nivel epistemológico, los enfoques cuantitativos y cualitativos son incompatibles (Smith, 1983; Smith y Heshusius, 1986).

Como ya se dijo, la controversia persiste hasta la fecha, aunque paradójicamente la investigación cualitativa continúa fortaleciéndose más y alcanza un

²⁵ Las cursivas son mías.

alto grado de legitimidad y dominio en el panorama de la investigación educativa norteamericana.

Sin embargo, en el campo de la evaluación cualitativa, la polémica sobre la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos exige otra mirada, debido a que los contextos que rodean a la evaluación con respecto al de la investigación, presentan matices distintos que deben tomarse en cuenta.

El reconocido evaluador David Fetterman acepta la existencia de una diversidad de aproximaciones cualitativas dentro de la evaluación cualitativa: “La evaluación educativa cualitativa no es una entidad monolítica [...] El pluralismo epistemológico y metodológico es una realidad en la evaluación” (1988a, p. 17).

Es de suponerse que el diseño y aplicación de estrategias cualitativas adquieren particularidades diferentes en la práctica de la investigación con respecto a la de la evaluación.

Mientras que bajo el enfoque cualitativo, el propósito fundamental de la investigación dentro de las ciencias sociales, es revelar las complejidades de la realidad social —en esta caso, la educativa— y con ello producir y verificar afirmaciones teóricas y generalizaciones empíricas, el objetivo de la investigación evaluativa se reduce a la generación de información útil para la acción y la toma de decisiones (Patton, 1980 y 1988; Fetterman, 1988b).

Para empezar, es muy importante tener presente que el evaluador es, por lo general, un experto contratado para realizar la labor evaluativa. Esto significa que su tarea está mediada por los sujetos que finalmente tomarán la decisión (autoridades, administradores, cliente, etc.), y por lo tanto delimitan los alcances del papel del evaluador.

Así por ejemplo, en el caso de llevar a cabo una observación participativa, en donde es indispensable que el evaluador forme parte del grupo a observar y participe en las actividades como un miembro más, en la mayoría de las veces, al evaluador se le impide realizar este tipo de observación, de tal modo que solamente puede asumir el papel de simple observador.

Otro factor a destacar tiene que ver con la duración del estudio. Normalmente la investigación cualitativa (empleando técnicas de observación), toma demasiado tiempo de un mínimo de seis meses hasta varios años inclusive. Es evidente que los administradores no pueden esperar tanto (Patton, 1980).

Asimismo, es importante resaltar las implicaciones políticas y el juego de intereses que conlleva cualquier iniciativa de evaluación de un determinado programa. De hecho, el papel del evaluador se hace doblemente difícil cuando emplea un enfoque cualitativo. Ante estas dificultades, es claro que el evaluador que decide incorporar una metodología cualitativa, se ve precisado a emprender una verdadera labor de gestión educativa, a fin de convencer sobre las bondades y alcances que ofrece el uso de los métodos cualitativos en un proceso de evaluación académica. En consecuencia, no debe extrañar que el evaluador se vea constantemente en la necesidad de negociar metodologías, técnicas y procedimientos con las autoridades y administradores y con ello asegurar una evaluación integral.

Ante esta situación, y por las implicaciones que tiene la práctica evaluativa dentro de una institución escolar, en muchas ocasiones la mejor postura que

puede asumir el evaluador, es la de mantener un carácter ecléctico que combine métodos cuantitativos y cualitativos, buscando una complementariedad en ambos enfoques, como así lo sugieren especialistas evaluadores como Patton (1980 y 1988), Campbell (1989), Cook y Reichardt (1985), Miles y Huberman (1988) y el propio Fetterman (1988a y 1988b). Lo importante de la evaluación cualitativa, en palabras de Fetterman, es respetar los elementos claves de la evaluación etnográfica: “Los elementos claves de la evaluación educativa etnográfica son: conducir un trabajo de campo y mantener una perspectiva cultura” (1988b, p. 45).

IV. PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR *con una orientación cualitativa*



En los capítulos uno y dos de este trabajo se presentó una somera revisión sobre el desarrollo de la investigación en los campos del currículo y la evaluación educativa, resaltando sus avances y limitaciones. Se analizó también el problema que representa la racionalidad técnica e instrumental que predomina en la mayoría de las experiencias de evaluación curricular emprendidas por las IES.

Las estrategias evaluativas más comúnmente usadas suelen centrarse ya sea en la medición del rendimiento escolar y en el empleo de estadísticas escolares que den cuenta del comportamiento de cada generación de estudiantes —lo que a su vez, sirven como información diagnóstica acerca del éxito o fracaso del proceso educativo—, o bien en el análisis de la congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios, buscando, en el caso de la congruencia interna, conocer el grado en que se relacionan el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados, y en el de la congruencia externa, caracterizar el mercado profesional y sus requerimientos en materia de formación profesional.

En este sentido, el predominio que aún en la actualidad ejercen los enfoques de entrada-salida y su derivación en el uso de metodologías de corte cuantitativo, en la mayoría de las experiencias de evaluación curricular dentro contexto educativo nacional, demuestra el impacto casi nulo que presentan los avances de la investigación curricular y, sobre todo, de la evaluación educativa, entre los planeadores y administradores educativos interesados en evaluar los planes de estudios de las carreras que ofrecen sus instituciones. Por el contrario, persiste la idea de la evaluación educativa como una actividad técnica, neutral e instrumental centrada en la medición y en la comparación.

Hacia ellos no han llegado las actuales concepciones en torno al currículo como proceso y como práctica social y educativa, ni tampoco los nuevos enfoques cualitativos de la evaluación. Esta situación que priva en la mayoría de las instituciones interesadas en emprender proyectos de evaluación curricular, deja entrever el papel de control académico y muchas veces político que se le asigna a la evaluación, principalmente cuando su ejercicio se produce por iniciativa de las autoridades o administradores de la institución.

De hecho, los pocos casos de estrategias de evaluación curricular bajo una visión crítica y globalizadora tanto del currículo como de la evaluación, por lo

regular han sido desarrollados por iniciativa de los investigadores estudiosos del tema del currículo y la evaluación educativa (Díaz Barriga y Barrón, 1982).²⁶

Aunque en esta sección no se discutirán las implicaciones políticas, conceptuales, administrativas y académicas de los proyectos de evaluación curricular realizados en las universidades mexicanas, no deja de ser un asunto que debe ser tomado en cuenta a la hora de proponer y ejecutar un modelo de evaluación con las siguientes características:

- a) Continua y globalizadora
- b) Participativa
- c) Remitida al examen de los procesos y relaciones socioeducativas que median entre el plan de estudios y los resultados finales
- d) Apoyada principalmente en el uso de métodos cualitativos, dada la naturaleza subjetiva de las vivencias y los hechos cotidianos que ocasiona la puesta en marcha del plan de estudios

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A partir de una concepción del currículo como proceso y práctica que no se reduce al plan de estudios, sino que comprende varios momentos que interactúan entre sí: diseño, aplicación, seguimiento y práctica educativa, y con la convicción de que el currículo constituye un flujo ininterrumpido y en constante movimiento, importa entonces conocer las motivaciones y negociaciones intergrupales que dieron origen a una determinada estructura curricular y en general, las condiciones de carácter contextual que enmarcaron los acuerdos a los que se llegaron sobre la confección del plan y programas de estudios.

También es esencial caracterizar los efectos que estos factores, en combinación con la puesta en marcha del plan, ocasionan en la realidad escolar, en particular dentro del salón de clases y durante la enseñanza. En este momento curricular, es importante comprender cómo las intencionalidades sociales, políticas y académicas que manifestaron los grupos que participaron en el diseño curricular, y que se proyectan en un determinado plan de estudios, se prolongan hasta la realidad del currículo (es decir, la aplicación del plan) y se transforman en elementos reguladores y de control del propio plan, con el fin de asegurar su permanencia lo más inalterable posible.

Otra fase del flujo curricular por analizar tiene que ver con la manera como los lineamientos normativos explicitados en el plan de estudios, al combinarse con las intereses, percepciones y comportamientos que expresan los actores impli-

²⁶ Esto representa un punto interesante. Las pocas evaluaciones curriculares que parten de un discurso crítico de la educación y bajo una metodología participativa y globalizadora del currículo, han sido realizadas por investigadores, especialistas en el tema del currículo y la evaluación educativa, mientras que en las evaluaciones desarrolladas en las IES, por iniciativa de los administradores o autoridades, persisten en emplear los enfoques tradicionales de evaluación.

cados en la vida académica de la escuela en torno a la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos y la formación profesional, dan lugar a una forma de interpretar y adoptar el plan de estudios, al mismo tiempo que configuran la realidad del currículo.

Consecuente con esta concepción de currículo, y la necesidad de llevar a cabo una evaluación que dé cuenta de la dinámica educativa real que se vive en la institución escolar, es decir, “lo que está sucediendo” mientras opera el plan y programas de estudios, es necesario adoptar una lógica distinta de evaluación curricular apoyada en una metodología y empleo de técnicas que permitan obtener información “vivencial” y directa de los sujetos que diariamente conviven en la escuela.

A partir esta idea, se propone un modelo de evaluación curricular con las características de *integral*, *cualitativo* y *participativo*:

Integral. Porque no sólo se refiere al análisis de las estructuras formales de los planes y programas de estudios, es decir, el análisis de la congruencia tanto interna como externa, ni tampoco se reduce a la obtención de estadísticas escolares, sino que parte del conocimiento de los antecedentes históricos, en términos de las motivaciones políticas, académicas y de la profesión que dieron lugar a un determinado plan de estudios, para posteriormente extenderse a los procesos y relaciones educativas que se establecen en el salón de clases, configurando a su vez los modos de interpretación que sobre el plan de estudios, la profesión, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos, expresan las autoridades académicas, maestros y alumnos.

Se trata de una evaluación que interviene en aquellos aspectos vivenciales que son relevantes para conocer el desarrollo curricular, particularmente los procesos mediadores que se suscitan entre el currículo formal y los resultados finalmente obtenidos.

Cualitativo. Porque los aspectos a ser considerados en el estudio implican el desenvolvimiento del proceso curricular en términos de las acciones, prácticas y relaciones que se suceden durante la aplicación del proyecto curricular formal. Esto conlleva el empleo de métodos y técnicas fundamentalmente cualitativos, inclusive para la interpretación de los “datos numéricos” expresados en el total de egresados, materias aprobadas, tasas de reprobación, calificaciones, o en el conteo de respuestas proporcionadas a un cuestionario.

Esto significa (como así se planteó en el capítulo III) que se requiere establecer una relación de complementariedad entre los métodos cuantitativos y cualitativos, en aras de llevar a efecto una evaluación rica en información que permita la toma de decisiones pertinentes, además de poder realizar los ajustes necesarios de acuerdo con los tiempos y condiciones que administrativamente asigna la institución escolar.

Participativo. Porque requiere de la participación activa de los actores involucrados en el proceso educativo y de formación profesional que realiza la escuela: maestros, alumnos y autoridades. Las estrategias de obtención de información se dirigen hacia estos sujetos, que de su propia voz externen sus opiniones, percepciones, experiencias, etc., en torno al propio proceso de formación pro-

fesional, en cuanto al plan y programas de estudios, características de los estudiantes, políticas educativas, planta docente, profesión, etc., y en general, todo aquello que sea relevante para la evaluación.

La lógica de este modelo de evaluación curricular para el nivel superior obliga a interpretarlo como un proceso de investigación cualitativa que busca explicaciones, relaciones de hechos e interacciones, pero con la intención sobre todo, de contar con información útil que sirva para la ejecución de acciones pertinentes y mejoras al proceso educativo de la institución, todo ello bajo una óptica globalizadora de la problemática.

La construcción de una estrategia de evaluación curricular con las características de integral, cualitativa y participativa, exige como condición previa, determinar con precisión los ámbitos en que se moverá la evaluación bajo una concepción de currículo escolar como un proceso que comprende una *dimensión formal* (el plan de estudios) y una *dimensión real* (los efectos que ocasiona la aplicación del plan de estudios en la dinámica educativa e institucional). Es decir, a partir de las especificaciones (objetivos, contenidos, actividades educativas, etc.) del plan y programas de estudios, es importante conocer lo que está sucediendo en el proceso educativo mientras se intenta cumplir con los lineamientos académicos y políticas educativas establecidos en el plan de estudios.

Para conocer estos procesos mediadores que se observan entre el plan de estudios y los resultados alcanzados, la evaluación debe adentrarse en las relaciones e interacciones que cotidianamente se gestan en el aula, durante la formación educativa del estudiante. De este modo es importante responder con fines de evaluación a las siguientes preguntas, entre otras muchas más:

1. ¿Cuáles fueron los orígenes y antecedentes del diseño y construcción del plan y programas de estudios vigente?
2. ¿Cómo se estructuran el plan y los programas de estudios?
3. ¿Cuáles son los requerimientos actuales de la profesión y avances de la investigación científica y tecnología relacionada con la profesión?
4. ¿Cómo se caracteriza la planta docente?
5. ¿Cuál es la infraestructura física y material con que cuenta la institución?
6. ¿Cuál es el rendimiento escolar de la generación actual de estudiantes, representado en las estadísticas escolares de la institución y su relación con las percepciones de los estudiantes y maestros en torno al proceso educativo?
7. ¿Cómo se caracteriza la dinámica educativa que se vive en el aula durante la enseñanza, a partir de:
 - la relación maestro-alumno?
 - la forma en que los alumnos aprenden y la concepción de aprendizaje que expresan tanto el maestro como el alumno?
 - el modo como se transmiten los conocimientos?

- las actitudes que manifiestan maestros y alumnos frente a los lineamientos del plan y programas de estudios?
8. ¿Cuál es el grado de desfase que existe entre los propósitos y lineamientos normativos y educativos especificados en el plan de estudios, y el modo como opera en la realidad curricular?

Aunque la caracterización del proceso de evaluación no se agota con este listado de aspectos, es necesario enfatizar la importancia de correlacionar estos factores entre sí, y con ellos determinar el conjunto de elementos y situaciones formales y vivenciales que confluyen y a su vez matizan al proceso curricular.

2. ELEMENTOS Y METODOLOGÍA DEL MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CUALITATIVO

Inspirado en los tratamientos cualitativos de evaluación educativa, el modelo de evaluación que se propone permite en una primera instancia, orientar y delimitar los variados y diversos estudios que articula la estrategia evaluativa. De acuerdo con Woods:

Un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor. Por tanto la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos muy complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos (1986, p. 150).

Con esta idea, el modelo a proponer no constituye un esquema rígido y acabado. El modelo que aquí se presenta es, en palabras de Woods: "parcialmente construido", debido a la naturaleza subjetiva, dinámica y cambiante de los datos y materiales por recopilar. Esto significa que el modelo se construye sobre la base de los datos de que se dispone. Señala Woods: "a veces, los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos". De ahí que sea importante contar con datos y materiales suficientes que permitan armar el modelo a fin de otorgarle mayor solidez y posibilidades de generalización.

Con esta concepción se intenta trabajar un modelo de evaluación curricular que comprende fundamentalmente tres niveles de análisis, cuyo ordenamiento no significa ninguna jerarquía o secuencia: a) lógica de construcción, b) lógica de traducción, c) lógica de consumo.

Cada uno de estos niveles de análisis implica el uso de diferentes métodos y técnicas para su abordaje, así como de un tratamiento con diferentes grados de complejidad y de la búsqueda de variadas fuentes de información.

Asimismo, el estudio de los tres niveles de análisis exige un manejo simultáneo, ya que sus elementos se interrelacionan de tal forma que se afectan entre sí. Sin embargo, está claro que ante la pretensión de valorar al proceso curricular en todas sus dimensiones, vertientes y espacios, y con ello detectar sus modos de interacción y explicar las múltiples causas que originan determinados resultados académicos, pareciera que es necesario crear una estrategia evaluativa dirigida a “todo” lo que ocurre en la institución, lo cual, por supuesto, no sería metodológica ni técnicamente posible, ya que se caería en una maraña de información de datos irrelevantes e inútiles que dificultarían una acertada descripción de la problemática.

En este sentido, los tres niveles de análisis denominados “lógicas”, constituyen ámbitos del proceso curricular que permiten delimitar los objetos y sucesos por evaluar.

Por último, cada nivel de análisis no sólo se dedica a la caracterización de un momento específico del proceso curricular, sino que también busca sacar a la luz la “racionalidad” subyacente en la operación de cada fase del proceso curricular. Esto es, se trata de identificar la lógica y la manera como se percibe y se maneja el diseño del plan de estudios, su aplicación en la escuela y, en general, su asimilación por parte de los actores involucrados en la formación profesional y educativa. El cuadro 2 presenta un esquema que sintetiza los tres niveles de análisis.

a) Lógica de construcción

Este nivel busca rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios vigente, mediante la caracterización de los determinantes académicos, políticos, sociales, económicos y educativos que sirvieron de justificación para la construcción de una estructura que articula determinados propósitos y objetivos educativos, una selección y organización de contenidos, un sistema pedagógico y de evaluación y, en general, la formulación de lineamientos académicos que norman las actividades académicas y la práctica docente. Por lo tanto, se pretende realizar un recorrido histórico de todo el proceso que se “vivió” y se “pensó” por parte de los sujetos protagonistas de la construcción del plan de estudios. Este proceso incluye también las posibles reformas curriculares por las que han transitado los cursos, desde que se creó la carrera.

El propósito fundamental es identificar las decisiones, intereses, motivaciones y, en general, las negociaciones intergrupales por las que pasaron los actores que participaron en la definición de una organización curricular, a fin de identificar la intencionalidad política y académica subyacente en la derivación de un plan de estudios, toda vez que en su carácter de proyecto institucional, el currículo formal refleja la visión de sociedad, profesión y educación que sostiene la institución, además de que constituye un medio a través del cual la institución legitima un modo de llevar a cabo la formación de profesionistas.

Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información para la evaluación de la lógica de construcción. Desde el punto de vista metodológico y técnico, el estudio de la lógica de construcción encierra un tratamiento fundamentalmente cualitativo, ya que no se pretende reconstruir una cronología histórica de los hechos que antecedieron a la construcción del plan de estudios, o en su caso, a su reestructuración. Por el contrario, se busca sacar a la luz los auténticos intereses, aspiraciones y visiones que en torno a la profesión y la formación, ostentaban los diferentes grupos académicos que en esos momentos convivían en la institución; la correlación de fuerzas que privaba en el momento de generación y elaboración del plan de estudios y las negociaciones a las que se vieron sometidos los grupos para concluir en un plan de estudios, y en general, dibujar el escenario coyuntural que favoreció el proceso de diseño curricular.

Bajo este propósito, las técnicas de obtención de información relevante para el estudio comprenden la entrevista en profundidad con los sujetos que protagonizaron los procesos de decisión política, académica y administrativa, durante la construcción del plan y programas de estudios, y la consulta de documentos oficiales, actas de reuniones entre autoridades, publicaciones referentes a la historia de la profesión, la carrera, la institución, folletos, etc., y todo aquel documento que contenga información clave para configurar los antecedentes de naturaleza diversa que dieron origen a la formulación de un plan de estudios.

Para determinar la lógica de construcción es necesario contar con información acerca de:

- Los antecedentes históricos en términos de las determinaciones sociales, económicas, profesionales y académicas que condujeron a la creación de la carrera profesional.
- Determinación de los actores que participaron en la construcción del currículo, caracterizando su nivel de participación en la toma de decisiones.
- Los reportes sobre las modificaciones y/o actualizaciones que ha experimentado el plan de estudios, desde su creación, considerando los factores externos e internos de la institución, los motivos que condujeron al cambio y los actores que participaron en dichas reestructuraciones.

b) Lógica de traducción

Este nivel de análisis comprende el estudio y caracterización de las dos dimensiones que sostiene el currículo en su carácter de proceso: la dimensión formal y la dimensión real.

Siguiendo la propia continuidad del proceso curricular, es importante conocer la lógica subyacente que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones y visiones que sostiene la institución en torno a la formación profesional, en una determinada estructura curricular (plan de estudios); en la aplicación de políticas y acciones educativas tendientes al control del proceso curricular y en

los efectos que ocasiona su implantación en la realidad institucional, al ser adoptado e interpretado por los maestros, alumnos y autoridades.

Bajo esta idea, el análisis se centra a partir de dos planos: el *formal*, constituido por el proyecto curricular instituido por la escuela para llevar a cabo la formación profesional, o sea el plan de estudios y sus correspondientes programas de estudios, los cuales constituyen productos ya acabados, resultantes de un proceso de planeación.

El segundo plano tiene que ver con el aspecto procesual y real del plan y los programas, en términos de las políticas educativas y reglamentos académicos tendientes a la regulación y control del proceso educativo y principalmente los estilos de trabajo académico y administrativo necesarios para la operación del plan de estudios en la realidad institucional.

En este sentido, la lógica de traducción se orienta al examen de la estructura y componentes que presentan tanto el plan de estudios como los programas que lo integran. La importancia de analizar el plan de estudios, en tanto proyecto institucional, (ver cuadro 2) se debe a que constituye la "traducción" académica de una visión de la profesión, del conocimiento científico y de educación que logró imponerse después de un proceso de planeación conflictivo en donde se confrontaron intereses y principalmente concepciones diversas acerca de lo que debe ser la formación de profesionistas. A este respecto, el análisis se refiere a la consistencia interna del proceso curricular, es decir: *el currículo formal*.

Por otra parte, la puesta en marcha del plan de estudios implica la aplicación de mecanismos operativos, administrativos y de reglamentación que ayudan a controlar el propio proceso educativo, los cuales se traducen en la implantación de decisiones derivadas de las vivencias e interpretaciones que experimentan las autoridades académicas y administrativas encargadas de la observancia del plan de estudios, en términos de la pertinencia y funcionalidad que aún guarda el plan desde la fecha en que fue constituido.

También es igualmente importante determinar la vinculación que los planes y programas, así como sus modos de operación, guardaban con respecto al desempeño de la profesión y los requerimientos actuales del mercado de trabajo y la investigación científica y tecnológica que se realiza dentro del campo profesional en cuestión. En este sentido, el examen tiene que ver con la determinación de la consistencia externa del proceso curricular, o sea *el currículo real*.

Consistencia interna. Bajo este plano del análisis, se atiende la relación que guardan entre sí los elementos estructurales y programáticos que conforman el plan de estudios. Para determinar el grado de consistencia interna, es importante caracterizar la congruencia existente entre los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje y formas de evaluación que presentan tanto el plan como sus respectivos programas de estudios. No obstante que este análisis pareciera una mera revisión técnica, lo importante aquí es determinar *cómo la estructura curricular y los componentes programáticos que articula, reflejan las intencionalidades académicas, políticas y sociales que ostentó el grupo encargado del diseño del plan de estudios.*

Cuadro 2

	<i>Lógica de construcción</i>	<i>Lógica de traducción</i>	<i>Lógica de consumo</i>
<i>1. Ámbito de intervención</i>	<p>Orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios. Caracterización de las razones académicas, políticas, sociales económicas y educativas que sirvieron de justificación para la construcción de una determinada estructura curricular.</p> <p>Sujetos y grupos que participaron en las decisiones de creación y/o reestructuración del plan de estudios.</p>	<p>Caracterización del currículo en su calidad de proceso: en términos de su consistencia interna o sea la dimensión formal y su consistencia externa, es decir, la dimensión real, en sus dos ámbitos: práctica educativa y requerimientos de la práctica profesional y el mercado ocupacional.</p> <p>Conocer la lógica subyacente que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones y visiones que sostienen los tomadores de decisiones de una determinada estructura curricular (plan de estudios) y en una forma de operación a través de la implantación de mecanismo de reglamentación y administrativos.</p>	<p>Caracterizar las formas cómo los profesores y alumnos «consumen» los lineamientos y normas académicas especificadas en el plan y programas de estudios.</p> <p>Conocer la práctica del currículo, en términos de los modos en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares formales, durante la enseñanza, y las combinan con sus expectativas, aspiraciones, intereses y creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la profesión y la propia formación profesional.</p>
<i>2. Preguntas y problemáticas</i>	<p>¿Cuáles fueron los antecedentes del actual plan de estudios?</p> <p>¿Qué grupos participaron en la elaboración?</p> <p>¿Quiénes tomaron las decisiones de creación y/o reestructuración?</p>	<p>¿Qué grado de congruencia presentan los componentes del plan y programas de estudios con respecto a las decisiones e intereses que motivaron la construcción y/o reestructuración del plan de estudios? (Consistencia Interna).</p> <p>¿Cómo opera en la realidad educativa el plan de estudios vigentes?</p> <p>¿Qué mecanismos de control se han aplicado para mantener el plan de estudios, y cómo se está aplicando en la actualidad? (Consistencia Externa)</p> <p>¿Responde el plan de estudios a las necesidades sociales y económicas de la profesión? (Consistencia Externa)</p>	<p>¿Cómo perciben e interpretan los maestros al plan y programa de estudios?</p> <p>¿Cómo perciben los maestros su práctica docente?</p> <p>¿Cómo interpretan los maestros a sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo perciben los estudiantes la práctica docente y educativa de sus maestros?</p> <p>¿Cómo comprenden los estudiantes al aprendizaje?</p> <p>¿Cómo perciben los estudiantes la práctica docente y educativa de sus maestros?</p> <p>¿Qué expectativa presentan los estudiantes sobre su formación?</p> <p>¿Qué grado de desfase existe entre la práctica curricular y las especificaciones formales del plan de estudios?</p>
<i>3. Obtención de información sobre:</i>	<p>Las razones políticas, académicas, profesionales y educativas que determinaron la creación y/o reestructuración de la carrera y el plan de estudios.</p> <p>Los sujetos y grupos que participaron en la construcción del currículo y su nivel de participación en la toma de decisiones.</p> <p>Las modificaciones y actualizaciones que ha experimentado el plan de estudios, desde su creación y los motivos de esta decisión.</p>	<p>Reglamentos y mecanismos administrativos para la operación del plan de estudios.</p> <p>El plan y sus correspondientes programas de estudios.</p> <p>La opinión y recomendaciones por parte de las autoridades académicas responsables de la operación del plan y cada programa.</p> <p>El rendimiento escolar de las generaciones estudiantiles.</p>	<p>Caracterización académica y profesional de la planta docente.</p> <p>Caracterización académica y educativa de la población estudiantil.</p> <p>Conceptualización de la relación maestro-alumno, en término de las actitudes de ambos actores frente a: la enseñanza; el conocimiento científico, el curso y los contenidos; las actividades de aprendizaje y la profesión.</p>
<i>4. Resultados y productos</i>	<p>Caracterización histórica de los antecedentes sobre la carrera, el plan y programas de estudios.</p> <p>Determinación de los auténticos intereses, motivaciones y aspiraciones que fundamentaron la creación y/o modificación del plan de estudios.</p>	<p>Detección del grado de congruencia entre los componentes formales del plan de estudios (Consistencia Interna).</p> <p>Determinar el grado de educación o desfase existente entre los planes formal (plan de estudios) y real (operación del currículo y necesidades actuales de la profesión) (Consistencia Externa).</p>	<p>Conocer lo que está sucediendo en el salón de clases, mientras se cumple con las especificaciones del plan y programas de estudios.</p> <p>Conocer los modos de interpretación de los maestros y alumnos acerca de los lineamientos curriculares formales y su grado de influencia en la obtención de los resultados finales, así como problemas diversos.</p>

Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información para la evaluación de la consistencia interna. Dada la naturaleza del objeto de evaluación que involucra la consistencia interna, en este nivel la atención se centra fundamentalmente en los supuestos políticos, epistemológicos, académicos y de la profesión que sustentan la selección, organización y distribución de los conocimientos formulados en el plan y programas de estudios. En este sentido, interesa determinar:

- El grado de pertinencia y actualización que al momento guarda el plan con respecto a los fines educativos de la institución, las políticas académicas y principalmente los cambios experimentados en la profesión y en la investigación científica y tecnológica, entre otros.
- La congruencia existente entre los componentes programáticos que articula el plan de estudios. Para ello, la revisión de las estructuras tanto del plan como de los programas de estudios se ampara en las aportaciones técnico-metodológicas para la planeación curricular y la elaboración de programas.

La estrategia que se propone arriba para estudiar la consistencia interna del currículo formal, sugiere un abordaje cualitativo de la estructura del plan de estudios, de tal manera que permita entender las motivaciones que dieron origen a un determinado plan. Ello implica el empleo de técnicas de obtención de información, como son la revisión y el análisis de documentos oficiales y académicos, los programas de estudios que al momento se ofrecen al estudiante y las entrevistas en profundidad con autoridades y coordinadores de carrera o de materia, con el fin de conocer los motivos y razones por las que se formularon ciertos objetivos y propósitos educativos, así como identificar los sustentos académicos, teóricos y profesionales que sirvieron de justificación en la selección y organización de determinados conocimientos.

Consistencia externa. La consistencia externa concerniente a la dimensión real del currículo, se relaciona básicamente con las formas dinámicas en que se desenvuelve el currículo formal en la realidad educativa de la institución.

No es extraño encontrar que la mayoría de las escuelas superiores continúen operando con un plan de estudios formulado desde hace varios años, sin una profunda reforma curricular o al menos pequeñas reestructuraciones, particularmente en los programas de estudios.

De ahí la importancia de conocer cómo opera en la realidad educativa el plan de estudios vigente y de qué manera responde a los propósitos educativos de la institución, las necesidades sociales y económicas de la práctica profesional actual y con respecto a los avances científicos y tecnológicos en el campo de la profesión.

Se trata de caracterizar el grado de distanciamiento que mantiene el plan de estudios en la actualidad, en su calidad de proyecto académico, aprobado institucionalmente con respecto a sus formas de aplicación y seguimiento en la realidad institucional (esto es, la dimensión real del currículo), y con ello determinar si su desenvolvimiento en la institución presenta una relación congruente con los lineamientos académicos formales expresados en el plan, o en su defecto,

se observa un desfase entre lo formal y lo real, de tal manera que la realidad curricular ha desvirtuado los propósitos educativos originales o inclusive ha rebasado al propio plan de estudios.

En este sentido, conocer cómo la aplicación y el cumplimiento del plan de estudios, en el afán por asegurar su permanencia y continuidad, se han traducido en la ejecución de mecanismos y acciones de regulación y control académico-administrativos por parte de los grupos académicos que en el momento sostienen la toma de decisiones educativas, los cuales sin alterar el proyecto del plan de estudios como tal, sus percepciones y visiones acerca de cómo debiera llevarse a cabo dicho plan, han influido en los estilos de trabajo académico y pedagógico del proceso curricular.

De esta manera, los resultados obtenidos en términos del comportamiento escolar de los estudiantes (rendimiento escolar); la pertinencia de los contenidos y objetivos con respecto a las demandas que en el momento plantea el mercado de trabajo relativo a la profesión; el grado de funcionalidad del propio plan y su grado de correspondencia con los recursos humanos académicos, así como la infraestructura básica con que cuenta la institución, son, entre otros, algunos de los factores que al analizarse permiten caracterizar la racionalidad presente en las decisiones y acciones que regularmente se implantan en la institución.

Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información para la evaluación de la consistencia externa. Debido a la composición básicamente subjetiva que guardan los aspectos a considerar en la evaluación (tales como las percepciones, concepciones e interpretaciones que muestran principalmente las autoridades académicas, responsables del desarrollo del plan de estudios), y su combinación con los lineamientos normativos formulados en los planes y programas de estudios, el enfoque metodológico que se requiere para el estudio de la consistencia interna en su dimensión real, se inspira en un tratamiento ecléctico que permita complementar información cualitativa con datos cuantitativos expresados en estadísticas e indicadores, y con ello, determinar explicaciones e interpretaciones sobre el posible desfase que puede haber entre las dimensiones formales y reales del currículo.

Con el fin de caracterizar la lógica de traducción en su consistencia externa que guarda el proceso curricular, se requiere de la consulta de documentos oficiales y académicos sobre reglamentos y disposiciones académicas, estadísticas escolares y entrevistas en profundidad con profesionistas reconocidos e investigadores en el campo de la profesión. La información básica a obtener es acerca de:

- Los planes y programas de estudios de cada uno de los cursos que se ofrecen.
- La opinión y recomendaciones por parte de las autoridades académicas (jefes de departamento, coordinadores, etc.) responsables de la operación de cada uno de los programas de estudios, así como el propio plan.
- La opinión y recomendaciones de especialistas de la profesión acerca de los cambios que se han producido en la práctica profesional, los progresos de la ciencia y la tecnología pertenecientes al campo profesional y los modos en que el plan de estudios está respondiendo a estos factores.

- La caracterización académica, profesional y pedagógica de la planta docente.
- La caracterización social de la población estudiantil, en términos de sus condiciones socioeconómicas y culturales, escuela de procedencia, situación laboral (en su caso), etc.
- La caracterización educativa de la población estudiantil, a través de los índices de aprobación y reprobación por materia, tasas de deserción, permanencia, etc.
- La eficiencia terminal, así como el rendimiento escolar de las generaciones estudiantiles que realizan su formación profesional bajo el plan de estudios vigente.
- Los índices de titulación y colocación de los egresados en el mercado de trabajo profesional.
- La opinión de profesionistas, así como de investigadores en el campo profesional de la carrera, sobre las materias que se ofrecen y la forma en que responden o no a las demandas actuales del ejercicio profesional y del desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

c) Lógica de consumo

Este nivel de análisis busca caracterizar las formas como los profesores y estudiantes los lineamientos académicos expresados en el plan y programas de estudios durante su aplicación en el salón de clases. La lógica de consumo está dedicada al conocimiento de la práctica del currículo, a partir de la manera en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares y las combinan con sus propias expectativas, visiones, intereses, formas de pensamiento, etc., que manifiestan acerca de la enseñanza, los contenidos y en general, la formación profesional.

Al penetrar en la realidad del currículo, conformada por la conjugación de comportamientos, actitudes y concepciones que muestran el profesor y los estudiantes en relación con el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje, los conocimientos científicos, el rol del docente y del alumno y las formas de evaluación y control, es posible caracterizar la vida que diariamente se verifica en el salón de clases. Esta caracterización permite determinar el grado en que, en la cotidianidad misma, los maestros y estudiantes se acercan o se alejan de los lineamientos curriculares formales, y por ende, explicar los factores que producen dicho distanciamiento.

La práctica del currículo en el salón de clases constituye una fase fundamentalmente vivencial, caracterizada por el conjunto de relaciones e interacciones sociales que, por sus formas de expresión, sin lugar a dudas matizan al proceso formativo e influyen en los resultados finalmente obtenidos. Estos procesos de carácter social, cultural, ideológico, psicológico y educativo, se entremezclan en la dinámica diaria del aula y se constituyen en toda una madeja de relaciones e

interacciones que median entre el proyecto curricular institucional y la calidad formativa con que egresan los estudiantes.

Al caracterizar la lógica de consumo, esto es, las interpretaciones e ideas que se manejan para cumplir con el plan de estudios, es necesario adentrarse en la cotidianidad del aula, a través de las manifestaciones que estudiantes y maestros ostentan en torno al proceso curricular.

Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información para la evaluación de la lógica de consumo. El estudio de la lógica de consumo es fundamentalmente de carácter subjetivo y cualitativo en toda su expresión. Los métodos y técnicas de obtención de información implican la observación directa y el registro de la dinámica compleja y enmarañada que se experimenta en el salón de clases durante la impartición de aquellas asignaturas que son relevantes a la evaluación, y la realización de entrevistas en profundidad, así como pláticas informales con autoridades, maestros y estudiantes que por la función que han desempeñado en la institución, su trayectoria docente, o sus atributos académicos, son considerados sujetos claves en la aportación de información pertinente y reveladora.

La investigación observacional, como ya se ha dicho, permite conocer los procesos, relaciones, interacciones y sucesos diversos que ocurren en el escenario donde se lleva a cabo la enseñanza. Sin embargo, la imposibilidad de poder registrar todo lo que acontece en el escenario, aunado al hecho de que no se cuenta con suficiente tiempo, hace necesario establecer criterios de selección sobre aquellos aspectos cuya observación y registro constituyen datos observacionales de gran valor para la evaluación.

Asimismo, la incertidumbre sobre el acontecer cotidiano en el salón de clases, obliga a la formulación no definitiva de categorías de análisis que permitan orientar los sucesos que se observan, y con ello evitar por un lado, observaciones demasiado fijas en un aspecto, y por el otro, observaciones demasiado confusas ante la limitación física de poder cubrir, al mismo tiempo, todo lo que ocurre en el aula (véase capítulo III).

De esta forma, en un primer acercamiento interesa obtener información principalmente sobre la caracterización de los procesos educativos y sociales que se gestan durante la enseñanza a través de:

- La relación maestro-alumno.
- El papel que asume tanto el maestro como el alumno.
- Las actitudes frente a la transmisión de conocimientos.
- Las percepciones y visiones del maestro y el alumno con respecto al curso, los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la profesión.
- Los modos de abordaje del conocimiento por parte del maestro.
- Los modos de aprendizaje del estudiante.
- El método de enseñanza que emplea el maestro.
- La dinámica del salón de clases, en general.

3. PRECISIONES AL MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Ante el carácter complejo y al mismo tiempo dinámico del proceso curricular, los tres niveles de análisis denominados lógicas de construcción, de traducción y de consumo configuran ámbitos lógicos que descansan sobre el *continuuus* dialéctico e ininterrumpido que presenta dicho proceso.

Aunque desde una perspectiva metodológica, y con fines puramente analíticos, estos niveles de análisis representan puntos separados que pueden abordarse de manera independiente, a fin de facilitar la evaluación del conjunto de factores, relaciones y procesos relevantes que intervienen en la formación profesional. Tampoco debe dejar de considerarse que los ámbitos y momentos que comprende cada una, mantienen una relación recíproca, de tal forma que se afectan mutuamente.

El cuadro 3 ilustra la forma en que ha sido dividido, por razones de facilitación metodológica, el proceso curricular, y la forma en que cada una de estas partes son estudiadas por los diferentes niveles de análisis.

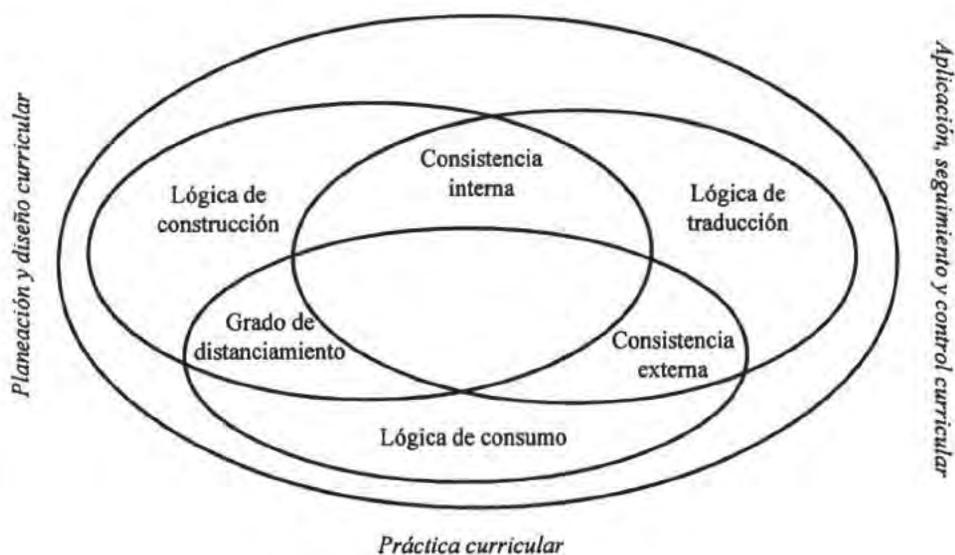
La multiplicidad de factores que concurren en el proceso curricular y su variada naturaleza, obliga a combinar estrategias de corte cualitativo para obtener e interpretar la información necesaria en cada una de los niveles de lógicas, con el manejo de algunos datos cuantitativos, como son las estadísticas escolares o los resultados de una encuesta, de tal forma que faciliten la descripción e interpretación de la información recabada.

Ello significa la realización de entrevistas abiertas y directas con los principales actores involucrados en cada nivel de la evaluación curricular, la lectura de documentos oficiales y publicaciones diversas relacionados con la institución educativa, la interpretación de información estadística sobre el rendimiento escolar de los estudiantes y la planta docente y, principalmente, la observación directa en los escenarios reales donde se materializa la formación profesional en su interacción con las especificaciones curriculares.

Significa también una constante comunicación de los hallazgos que se tengan en la aplicación de cada uno de los tres niveles de análisis, a fin de entender y orientar con mayor precisión el desarrollo de la evaluación curricular y con ello incluir aquellos aspectos que no habían sido considerados originales pero que durante el proceso se manifestaron como hechos importantes y determinantes que arrojan, a su vez, información útil a la explicación y toma de decisiones.

Por último, el análisis e interpretación de la información puramente subjetiva recabada en los tres niveles de análisis, exige partir de determinados marcos teóricos que le otorguen un sentido explicativo a lo que sucede en el proceso curricular y con ello, arribar a conclusiones concretas y recomendaciones correctivas (triangulación) (véase cuadro 3).

Cuadro 3
Esquema del modelo de evaluación curricular



*En este ámbito puede apreciarse con mayor claridad el grado de distanciamiento que puede haber entre el currículo formal y el currículo en su dimensión real.

V. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR CUALITATIVO:

Experiencias e implicaciones



1. IMPLICACIONES POLÍTICAS, SOCIALES Y ACADÉMICAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR CON ORIENTACIÓN CUALITATIVA

La realización de un proceso de evaluación curricular en cualquier institución educativa, no es un asunto meramente técnico o de procedimientos. Cualquiera que sea el modelo de evaluación que se elija, tanto su diseño como su aplicación está mediada por la participación de una multiplicidad de factores de orden político, social, económico y académico.

Es evidente que la evaluación de carácter cualitativo orientada al conocimiento de los valores, propósitos, intereses y concepciones que sustentan la vida académica y normativa de la institución educativa y en general del proceso de formación profesional, permite dilucidar en una primera instancia, las motivaciones que hay detrás de todo intento de evaluar el proceso curricular.

Para empezar, la decisión de emprender un proceso de evaluación recae, por lo general, en las autoridades (administradores) de la escuela, y los motivos que emplean para su justificación son de diversa naturaleza. Hay que tomar en cuenta que son ellos los que proveen los fondos necesarios para financiar la evaluación y los que otorgan las facilidades requeridas para su realización. Asimismo, en todo proceso de evaluación participa un evaluador (experto en evaluación) o equipo de evaluadores.

Un tercer tipo de actores que participan activamente en la empresa de la evaluación, lo constituyen los maestros, estudiantes y autoridades menores, encargados de la vigilancia y coordinación del proceso educativo en la escuela. Sin embargo, normalmente estos actores no participan en el diseño de la estrategia de evaluación a desarrollar y raras veces toman la iniciativa para llevar a cabo por sí mismos la evaluación de los planes y programas de estudios.

Empero, cada uno de los actores, incluyendo las autoridades y el evaluador, sostienen diferentes concepciones y valores sobre la evaluación educativa, y su combinación define y orienta el origen, diseño, aplicación y práctica del modelo final de evaluación.

El empleo de un modelo cualitativo, inspirado en una visión antropológica del proceso educativo, posibilita no sólo conocer el tejido de la realidad curricular que cotidianamente se vive en la institución educativa, sino también analizar el propio proceso de evaluación a partir de las formas en que cada uno de los actores implicados interviene en la estrategia evaluativa.

Por lo general, cada uno de ellos le otorga un valor específico a la tarea de la evaluación, valores que pueden ser de corte científico, técnico, político y ético. Mientras que para las autoridades, la evaluación puede representar un medio de poder, de legitimación y control, o de apoyo a la comunidad escolar y de dirección del propio proceso educativo, bajo el enfoque cualitativo, el evaluador difícilmente puede dejar de visualizar a la evaluación como una tarea científica que busca describir y comprender las prácticas, los estilos de trabajo y formas de pensamiento que ostentan los sujetos que participan en la institución educativa, con el fin de entender la organización escolar, el proceso educativo y, en general, la vida institucional y académica, y con ello aportar medidas correctivas y de mejoramiento de la calidad educativa.

Esta situación demuestra que el evaluador no es el único responsable del éxito, pertinencia y eficiencia de la evaluación. De hecho, al no ser el único protagonista que realiza todo el proceso a lo largo de la evaluación, él combina sus propias valoraciones sobre el quehacer evaluativo con las que presentan los otros actores, de tal forma que la evaluación se convierte en una dinámica interacción entre los tres principales grupos participantes: autoridades, evaluadores y los sujetos de la evaluación integrada por los maestros, alumnos y coordinadores.

En este contexto, la función del evaluador dentro del diseño y aplicación de la evaluación, ocupa un lugar importante. Sea éste un especialista externo a la institución, contratado por las autoridades, o un miembro de la comunidad escolar, el modo como actúa y decide es clave en la práctica evaluativa.

Asimismo, la tarea del evaluador no se reduce únicamente al diseño de la estrategia y a asesorar su aplicación en la escuela. Su tarea es más compleja, toda vez que desde el inicio y a lo largo del proceso evaluativo, con frecuencia se ve en la necesidad de *negociar* esos “valores” que finalmente sustentan a la estrategia de evaluación, de tal forma que el evaluador se convierte en un gestor del proceso de la evaluación. Al respecto, conviene exponer una afirmación del conocido evaluador Barry McDonald (1976, p. 468): “he tenido que considerar a la evaluación, de forma progresiva, como una actividad política y entender su variedad y enfoques como expresiones de diferentes posiciones en relación a la distribución actual del poder educativo.”

Incluso Walker (1983, p. 49), agrega: “como investigadores y sobre todo como evaluadores somos frecuentemente contratados por aquellos que ostentan el poder para estudiar a los que carecen de él; y en el caso particular de la educación, el conocimiento no sólo es la base del poder sino el medio a través del cual se ejerce”.

Esta situación se reafirma más cuando el evaluador se apoya en un enfoque cualitativo de evaluación curricular —inserto en el paradigma naturalista de la investigación y evaluación educativa— que al mismo tiempo que no se redujera únicamente a los aspectos estructurales de los planes, pudiera también incorporar

un pensamiento globalizador y crítico sobre los hechos cotidianos que se suscitan durante la puesta en marcha del currículo. Así, el evaluador interesado en estas cuestiones se ve aún más obligado a entablar negociaciones con los diferentes actores de la institución.

El término negociación implica el establecimiento de un diálogo con un "adversario", en donde los interlocutores compiten por imponer sus valores en algún momento o contexto. Asimismo, hablar de negociación, explicita una clase de poder que emplean y sostienen los interlocutores en las interacciones (de negociación). Por ejemplo, las autoridades detentan la toma de decisiones administrativas y académicas de la institución, al mismo tiempo que tienen la capacidad para determinar los montos de financiamiento, iniciar el estudio e inclusive cancelarlo; los coordinadores, maestros y alumnos tienen el poder de desviar el flujo de la información, e incluso de negarse a proporcionarla.

Bajo esta enmarañada interacción, el evaluador interesado en aplicar un modelo de evaluación cualitativa, como ya se mencionó, debe negociar de entrada teorías, enfoques y técnicas de recolección de datos, así como tiempos y escenarios con las autoridades y posteriormente con los coordinadores y maestros. Igualmente, a este proceso permanente de negociación se le agrega la función de gestión educativa, en un intento por convencer y lograr la aceptación de un enfoque que, por su intervención en los procesos, relaciones y puntos de vista que coexisten en la vida académica de la escuela, para muchos, principalmente las autoridades, les resulta extraño y aun riesgoso para la propia estabilidad de la institución.

2. EXPERIENCIAS EN EL CASO DEL POSGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (FMVZ)

El diseño y puesta en marcha del modelo de evaluación curricular cualitativa que se expuso en este trabajo, se llevó a cabo en el posgrado de la FMVZ de la UNAM, en el periodo 1987-1989, y su aplicación no estuvo exenta de los conflictos e interacciones, anteriormente expuestas, que acarrearán este tipo de modelo evaluativo.

Es evidente que fue necesario desarrollar trabajos con rigurosidad académica sobre las características y ventajas que ofrece la evaluación cualitativa, con el propósito de convencer a las autoridades de la FMVZ (director, secretario académico, jefe de la División de Posgrado, secretario Académico de la División, coordinador de Universidad Abierta de la Facultad, Jefe de la Unidad de Planeación de la Facultad) sobre las bondades del enfoque cualitativo, sobre todo si se considera que las autoridades pertenecen a la profesión veterinaria y no están familiarizadas con las teorías recientes en la investigación y evaluación educativa.

Lo anterior viene a cuento porque el desarrollo de un modelo de evaluación integral, cualitativo y participativo, en una institución donde las carreras que ofrece no pertenecen al campo de las ciencias sociales, sin duda dificulta aún más la puesta en marcha de una evaluación con esas características. Es importante

destacar esta situación debido a que la naturaleza misma del conocimiento disciplinario que caracteriza a las carreras del área biológica, y el dominio que ejerce tanto el positivismo lógico como el método experimental en los ámbitos de la investigación y la profesión, constituyen posibles obstáculos para aceptar y adoptar una estrategia de evaluación que trabaja con aspectos subjetivos, "humanistas" y cualitativos.²⁷

También significa un reto enorme desarrollar una *investigación evaluativa* en un escenario institucional cuyas autoridades y maestros ven en la evaluación una actividad técnica que, a corto o mediano plazo, les permitirá detectar problemas y desajustes en sus planes de estudios y obtener información cuantitativa para la toma de decisiones acertadas.

Con respecto a las limitaciones y ventajas del modelo de evaluación cualitativa, se resalta lo siguiente:

De la lógica de construcción. El conocer con precisión los detalles que se vivieron en la construcción de los primeros planes de estudios, así como las reestructuraciones previas anteriores al plan vigente, en términos de sus antecedentes académicos, profesionales, políticos y económicos, así como la historia de la profesión, los gremios y de la propia institución, posibilita entender claramente el estado actual que guarda la formación profesional y la vida académica institucional, así como identificar los diferentes grupos (gremios) dominantes en diferentes etapas históricas de la Facultad, y sobre todo viejas y latentes pugnas entre los profesionistas (por ejemplo, en el caso de la FMVZ, los clínicos vs. los zootecnistas) y su influencia en la construcción de un determinado plan de estudios.

Esto gracias a que la *lógica de construcción* se inserta en detalles "históricos" no documentados pero conocidos por la información vertida por los maestros que vivieron determinados procesos, lo que es clave para el entendimiento de la lógica de traducción en sus niveles de consistencia interna y externa.

De la lógica de traducción. Constituye una pertinente oportunidad para combinar lo que está en el plan y programas de estudios con los puntos de vista e interpretaciones que presentan los maestros, coordinadores y autoridades. Por ejemplo, en el caso de la FMVZ, el estudio de este nivel de análisis evidenció que los coordinadores y maestros que opinaron a favor de las especificaciones formales, fueron precisamente aquellos que participaron en su formulación. Mientras que aquellos académicos que por alguna razón no participaron en el diseño curricular, pero que al momento de la evaluación se encargaban de su coordinación y observancia, expresaron críticas y quejas sobre el plan de estudios.

También permite determinar el grado de congruencia que existe entre las dimensiones formales y reales del currículo de determinada carrera.

De la lógica de consumo. Se apoya fundamentalmente en la observación en el aula durante el proceso de enseñanza como principal método de recolección de información.

²⁷ Principalmente en aquellas escuelas cuyas carreras al no pertenecer al área de las ciencias sociales, en particular de la educación (Ingeniería, Medicina, Química, etc.), realizan sus prácticas evaluativas por lo regular basadas en modelos cuantitativos.

Sin embargo, como se mencionó en el capítulo III, la realización de la investigación observacional en el contexto de la evaluación educativa, presenta por lo regular algunas dificultades para su plena ejecución. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que normalmente las evaluaciones están condicionadas a ser realizadas en un plazo lo suficientemente corto como para permitir prolongarse demasiado en la aplicación de técnicas observacionales.

Por otra parte, esta actividad no siempre puede ser admitida por las autoridades de la institución, dado sus implicaciones en el sentir de los maestros y alumnos. Además, no siempre se cuenta con el tiempo suficiente para llevarla a cabo.

Ello implica, en la mayoría de las veces, sustituir las observaciones por la realización de entrevistas en profundidad con informantes claves (maestros y alumnos) al término de una sesión de clase, en los pasillos de la institución, después de la realización de actividades particulares (como por ejemplo la aplicación de un examen), etc. Ello, en última instancia, ayudaría a armar una configuración sobre la práctica docente y la dinámica que verifica en el aula.

Asimismo, la *lógica de consumo* permite confirmar que en el salón de clases se intercambian posturas muy arraigadas frente a las especificaciones curriculares, tales como la concepción tradicionalista de la enseñanza, las actitudes mostradas por parte del profesor y del alumno en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico; situación que pesa sobre la formación del estudiante.

En resumen, si bien en el modelo de evaluación cualitativo propuesto, los tres niveles de análisis (es decir las tres lógicas) aparecen como tres apartados separados, el desarrollo y análisis de cada uno de ellos se realiza prácticamente de manera simultánea. Esto es, la evaluación, en un determinado nivel de análisis se realiza considerando la información obtenida en las otras dos.

Otra situación interesante que produce esta evaluación, se refiere a la obligación del evaluador por involucrarse prácticamente en la vida de la institución (aunque sin llegar a convertirse en nativo), familiarizándose con su cotidianidad académica y sus estilos de trabajo. Situación que, sin lugar a dudas, es de enorme utilidad para el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON L., Gary (1991), "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas", en Mario Rueda B., Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (coords.), *El aula universitaria*, México CISE- UNAM.
- ARAGÓN González, G. y A. Canales Palma (1982), "Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular", *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, vol. XI, núm. 1 (41), ene.-mar., pp. 88-102.
- ARNAZ, J. A. (1981), *La planeación curricular*, México, Trillas/ANUIES.
- ARREDONDO, A. Víctor (1981), "Fundamentación de la comisión temática sobre el desarrollo curricular", *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento base*, vol. I, pp. 347-373.
- BEAUCHAM, B. (1971), *Curriculum Theory Network 80*, John Wiley and Sons.
- CAMPBELL T., Donald y J. C. Stanley (1978), *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- (1986), "Grados de libertad y estudios de casos", en T. D. Cook y Reichardt S. CH. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- CAMPOMANES Cortés, J. et al. (1990), "Revisión histórica del proceso de reestructuración del plan de estudios de la carrera de Médico Veterinario y Zootecnista (1974-1989)", en *Evaluación curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3a. época, año 4, diciembre, UNAM.
- CASTELLANOS Castellanos, A. R. (1989), "Evaluación curricular en la Universidad de Guadalajara. Una experiencia que comienza", en A. Furlán y M. A. Pasillas (comps.), *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, ENEP-Iztacala-UNAM.
- CASTREJÓN Díez, Jaime (1977), *Planeación y modelos universitarios*, México, Trillas/ANUIES.
- CHAMORRO, U. (1985), "El proceso curricular en la educación superior: un planteamiento alternativo", en *Foro Universitario*, STUNAM, 2a. época, marzo, p. 54.
- DÍAZ Barriga, A. (1980), "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en *Perfiles Educativos*, núm. 10.
- DÍAZ Barriga, A. y Concepción Barrón T. (1982), "La formación del pedagogo. Un análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura", en *Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular*, ENEP-Aragón-UNAM.
- DONMOYER, Robert (1992), "Argumentos para la investigación de estudios de caso. Redefinición de conceptos de validez interna y externa", en B. Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM.
- EISNER W., Elliot (1992), "Are all Causal Claims Positivistic? A Reply to Frances Schrag", *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 5, pp. 8-9.
- FETTERMAN M., David (1988a), "Qualitative Approaches to Evaluating Education", *Educational Researcher*, vol. 17, núm. 8, pp. 17-23.

- (1988b), "Ethnographic Educational Evaluation", en David Fetterman M. (comp.), *Qualitative approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution*, New York, Praeger Publishers.
- FIRESTONE A., William (1987), "Meaning in Method: the Retic of Quantitative and Qualitative Research", *Educational Researcher*, vol. 16, núm. 7, pp. 16-21.
- FOLLARI, Roberto (1982), "El currículum como práctica social", *Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular*, ENEP-Aragón-UNAM.
- FURLÁN, A. y E. Remedi (1981), "Consideraciones al documento del currículum de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular", *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 45, febrero, p. 54.
- GARDNER, E. D. (1977), "Five Evaluations Frameworks. Implications for Decisions Making in Higher Education", *Journal of Higher Education*, vol. 58, núm. 5, sep.-oct. pp. 571-593.
- GLAZMAN, R. y M. Figueroa (1981), "Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular", en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento base*, vol. I.
- GLAZMAN, R. y M. Ibarrola (1980), *Diseño de planes de estudios*, 2a. ed. CISE-UNAM.
- (1984), "Diseño de planes de estudios: modelo y realidad curricular", en *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 38, enero, p. 58.
- GIROUX, A. H. y N. A. Penna (1979), "Social Education in the Classroom: the Dynamics of the Hidden Curriculum", *Theory and Research in Social Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 21-42.
- GIROUX, A. H., N. A. Penna y William Pinar F. (comps.) (1985), *Curriculum and Instruction*, McCutrhan Publishing Corporation.
- GOETZ P., Judith y Margaret Lecompte D. (1984), *Ethography and Qualitative Design in Educational Research*, Londres, Academic Press.
- GÓMEZ Aranda, J. (1990), "Experiencia de evaluación curricular en la Facultad de Odontología", en *Evaluación curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3a. época, año 4, diciembre, UNAM.
- GRONLUND, E. Norman (1971), *Medición y evaluación en la enseñanza*, México, Pax.
- GUBA G., Egon (1981), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno Sacristán J. y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
- HAMILTON, David y Malcom Parlett (1985), "La evaluación como iluminación", en Gimeno Sacristán J. y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
- HOWE R., Kenneth (1988), "Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis, or Dogmas Die Hard", *Educational Researcher*, vol. 17, núm. 8, pp. 10-16.
- IBARROLA, M. (1982), "Comentarios a los trabajos de la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular", en *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 15, febrero, p. 57.
- (1990), "Evaluación curricular; entre la realidad y el modelo", en *Evaluación curricular. Memoria de VI Encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM, 3a. época, año 4, diciembre, p. 17.
- JACKSON, P. (1975), *La vida en las aulas*, Barcelona, Marova.
- JACOBS, Evelyn (1988), "Clarifying Qualitative Research: a Focus on Traditions", *Educational Researcher*, vol. 17, núm. 1, pp. 18-24.
- JOHNSON, M. (1967), "Definitions and Models in Curriculum Theories", *Educational Theory*, vol. 17, núm. 2, pp. 127-140.
- KEMMIS, S. (1982), "Seven Principles for Programme in Curriculum and Innovation", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14, núm. 3, pp. 221-240.

- KUHN S., T. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LECOMPTE D., Margaret (1992), "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo", en Mario Rueda B. y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM.
- MCDONALD, Barry (1976), "La evaluación y el control de la educación", en Gimeno Sacristán J. y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria.
- MENGA, Ludke y E. D. A. Marli (1986), *Pesquisa em educaao: Abordagenes qualitativa*, Sao Paulo, Editora Pedagogica e Universitaria.
- MILES B., Matthew y Michael A. Huberman (1984), "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: to Ward a Shared Craft", *Educational Researcher*, vol. 13, núm. 5, pp. 20-30. También publicado en David Fetterman M. (comp.) (1988), *Qualitative Approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution*, Nueva York, Praeger Publishers.
- MONTERO, Martha (1984), "La investigación cualitativa en el campo educativo", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, núm. 96, diciembre, pp. 19-31.
- MORENO Silva, P. (1985), "Evaluación del plan de estudios de la Facultad de Medicina, UNAM (1967)", *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 28, núm. 3, jul.-sep.
- NEVO, David (1983), "The Conceptualization of Educational Evaluation: an Analytical Review of the Literature", *Review of Educational Research*, vol. 53, núm. 1, pp. 117-128.
- PAREDES Vidrio, G. et al. (1990), "La evaluación curricular en la carrera de Cirujano Dentista de la ENEP-Zaragoza", en *Evaluación Curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3a. época, año 4, diciembre, UNAM.
- PARSONS, Carl (1976), "The New Evaluation: a Cautionary Note", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 8, núm. 2, pp. 125-138.
- PATTON, Q. Michael (1980), *Qualitative Evaluation Methods*, SAGE Publications.
- (1988), "Paradigms and Pragmatism", en David Fetterman M. (comp.) (1988), *Qualitative Approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution*, Nueva York, Praeger Publishers.
- PAULSTON G., Rolland (1980), "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. x, núm. 4, pp. 87-120.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985), "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán J. y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
- QUINTANILLA O., Susana (1983), "Nuevos problemas para la educación superior", en *Foro Universitario*, núm. 39, febrero, p. 30.
- REICHARDT S., CH. (1986), "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en T. D. Coock y Reichardt S. CH. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- SANTOS, Miguel Ángel (1990), *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal/Universitaria.
- STAKE R., E. (1983), "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica", en W. B. Dockrell y D. Hamilton (comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea Ediciones.
- SMITH K., John (1983), "Quantitative versus Qualitative Research: an Attempt to Claryfy the Issue", *Educational Researcher*, vol. 12, núm. 3, pp. 6-13.

- SMITH K., John y Lous Heshusius (1986), "Closing down the Conversation: the end of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers", *Educational Researcher*, vol. 15, no. 1, pp. 4-12.
- STUFFLEBEAM, L. D. y J. A. Shinkfield (1989), *Evaluación sistemática*, Madrid, Paidós.
- TABA, H. (1962), *Curriculum Development. Theory and Practice*, San Francisco, Harcourt, Brace and World.
- TAYLOR, J. S. y R. Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- TIERNEY, G. William (edit.) (1990), *Assesing Academic Climates and Cultures*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 68.
- TYLER, Ralph (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- , R. GAGNE y M. Scriven (1967), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally and Company.
- URBINA Soria, J. y B. Girón Hidalgo (1990), "Evaluación curricular en la Facultad de Psicología", en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3a. época, año 4, diciembre, UNAM.
- WALKER, R. (1983), "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos", en W. B. Dockrell y D. Hamilton (comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea Ediciones.
- WITTRICK, C. Merlin (1989), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*, Madrid, Paidós.
- WOODS, Peter (1989), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós.

DOCUMENTOS

- CONPES-ANUIES/SEP (1983), *Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES)*, núm. 49.
- ANUIES (1984), XXI Reunión Ordinaria y VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, núm. 49.
- (1986), *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)* (1986-1988), México, ANUIES.