



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUJOC

PARADIGMAS Y MODELOS DE TRANSICIÓN
EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EMBAJANGO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPECIALIDAD DE
EDUCACIÓN PEDAGÓGICA

PRESENTA :

ANITA ESPERANZA TORALDO

ACIORD :

DR. JUAN CARLOS HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

MEXICO, D. F.,

NOVIEMBRE DE 2001



N. 5. 121233



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

***PARADIGMAS Y MODELOS DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN DURANGO***

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN CURRÍCULUM E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

PRESENTA

ALICIA RIVERA MORALES

ASESOR

MTRO. JOAQUÍN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ.

NOVIEMBRE 2002

Puede ser.

*La evaluación es un proceso muy difícil,
Subjetivo, alambicado, muy complejo,
a veces contradictorio
frecuentemente arbitrario.*

Es así,

*Nadie tiene la varita mágica de medir,
Nadie tiene la patente de justicia.*

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PARADIGMAS CUALITATIVO VS CUANTITATIVO EN EDUCACIÓN	7
¿Para qué priorizar la reflexión sobre los paradigmas?	9
Cualitativo v.s. Cuantitativo ¿hay otras alternativas?	13
CAPÍTULO II. EL PROCESO EVALUATIVO EN EDUCACIÓN_	18
Concepto de evaluación	19
Algunas Acotaciones histórica	23
Evaluación y paradigma ¿cuál es la relación?	32
¿Qué es la evaluación curricular?	37
CAPÍTULO III PRINCIPALES MODELOS DE EVALUACIÓN	53
Modelo basado en el análisis de sistemas	54
Modelo de evaluación por objetivos	56
Modelo de evaluación sin referencia a metas	59
Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento	62
Modelo de Eisner: dimensión artística de la evaluación	66
Modelo de evaluación democrática	69
CAPÍTULO IV EDUCACIÓN SUPERIOR EN DURANGO	73
Estrategias y líneas de acción del gobierno de Durango	82
CAPÍTULO V METODOLOGÍA	85
CAPÍTULO VI ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	90
CONCLUSIONES	170
INTERROGANTES Y PROYECTOS	178
BIBLIOGRAFÍA	179

INTRODUCCIÓN.

La evaluación está de moda. No sólo el hecho de evaluar sino de hablar, investigar y escribir sobre ella. Se crean instancias oficiales y agencias privadas de evaluación, se abren cursos, se publican informes, etc. Hacer evaluaciones o hablar de la evaluación no son fines en sí mismos sino, desde nuestro juicio, lo fundamental, no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es **conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone.**

Los encargados de la evaluación, pueden creer que la única forma de mejorar la evaluación es revisar las nuevas corrientes, seguir instrucciones oficiales o copiar los modelos elaborados por otros. Prescribir que la evaluación ha de ser continua o cualitativa o formativa u holística, no es el mejor sendero para que acabe siéndolo. La mejora, desde nuestro punto de vista, consiste en la formación de condiciones idóneas para que exista una reflexión sistemática de lo que se hace, de la creación de una cultura de la participación, colaboración donde se pueda discutir y entender que todos y todo ha de ser objeto de evaluación, porque todos y todo incide en el proceso educativo; los protagonistas de la evaluación son todos los que intervienen en esa tarea; la finalidad deberá ser la mejora de la práctica.

En cuanto a la forma de realizarla, ha de ser congruente y respetuosa con las personas, y considerando los contextos en los que se realiza, independientemente de los paradigmas o modelos que se implementen. De ahí que nos preguntamos **¿qué, cómo, con qué, para qué se evalúa en las instituciones de educación superior? ¿En qué paradigma, enfoque o modelo se fundamentan quienes desarrollan el proceso de evaluación?.** En un intento de abordar estas preocupaciones, nos dimos a la tarea de **indagar y describir los paradigmas que subyacen en los modelos de evaluación en educación superior; identificar los criterios, objetos, procedimientos y sujetos en la evaluación;**

identificar los agentes que intervienen en la evaluación y en la toma de decisiones para la mejora de las instituciones de educación superior en Durango.

Existen varias razones para hacer un estudio sobre un tema acerca del cual otros ya han estudiado. En primer lugar, pretendemos proporcionar una descripción y difusión de los paradigmas y modelos que se proponen para desarrollar el proceso evaluativo en las IES, ya que consideramos que éstos pueden ser de utilidad para quienes se interesen en la búsqueda de caminos concretos para realizar una evaluación educativa. En segundo lugar, esperamos que sirva a quienes desean reflexionar y debatir acerca de los procesos y prácticas de la evaluación educativa. Un tercer motivo es, el convencimiento de que para que la evaluación sea realmente educativa tiene que educar a los que la realizan. Y, finalmente, es el dar a conocer, a quién beneficia y a quién perjudica; el contexto institucional en que se realiza y cómo la perciben los distintos agentes educativos; los paradigmas y presupuestos epistemológicos; el enfoque teórico en el que se fundamenta; la solicitud y motivo de la evaluación; el concepto; la finalidad; quiénes participan en ella; consecuencias; los modelos de evaluación (procedimientos, criterios, objetos, técnicas); los sentimientos y actitudes presentes en la evaluación. En este sentido, nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticadas que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de los actores que están al servicio de la educación.

Por otra parte, es importante señalar que es necesario iniciar un proceso de sistematización de las prácticas y procesos en el campo de la evaluación educativa. Asimismo, es interesante realizar un análisis epistemológico que facilite la comprensión de los enfoques y su análisis como consecuencia de posturas o definiciones metateóricas. El darnos cuenta que existe una neutralidad de los datos a las valoraciones de los sujetos y que se debe ser objetivo a toda costa, frente a otros enfoques que destacan la naturaleza social y cultural de los datos y cómo se requiere comprender los significados de los agentes educativos en la definición de objetivos y objetos de evaluación, permitirá coadyuvar en la toma de decisiones en el campo de la evaluación educativa.

Este tema cobra cada vez mayor relevancia porque tanto en las aportaciones disciplinarias como en las políticas educativas, el tema de la evaluación es recurrente, por un lado, y por otro, es un proceso en el que ineludiblemente las instituciones de educación superior tendrán que incorporarse o sucumbir a la tendencia de la globalización y la interdisciplinariedad.

El examen inicial de la bibliografía permitió tener un panorama más o menos general de los presupuestos epistemológicos, el papel del sujeto, los objetos, las técnicas, los procedimientos, las políticas, etc. de la evaluación; lo que facilitó la fundamentación teórica del objeto de estudio. En otro momento, tratamos de recuperar los pensamientos, creencias, valores de los agentes educativos encargados de llevar a cabo la evaluación, manifestada en lo que se denomina cultura de la universidad que probablemente quede más que parcialmente reflejada en las entrevistas individuales.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: En el capítulo I se presentan algunas reflexiones sobre los paradigmas en la evaluación. En el capítulo 2 se exponen una serie de definiciones acerca de la evaluación, algunas acotaciones históricas, el concepto de evaluación curricular puesto que el currículo es el proyecto central que guía y orienta las acciones en una institución educativa y, por último, se plantea una tipología de evaluación. En el capítulo 3 se describen los principales modelos de evaluación educativa. En el capítulo 4 se presentan algunas características de la educación superior en Durango. En el capítulo 5 se propone el procedimiento y el análisis de la información. Finalmente, se presentan algunas reflexiones a manera de conclusión.

CAPÍTULO 1.

PARADIGMAS CUALITATIVO V.S. CUANTITATIVO EN EDUCACIÓN

Aunque no es objeto de este trabajo el estudio de las diferentes posiciones filosóficas en el eterno debate entre las ciencias naturales y sociales y los paradigmas que le subyacen, sólo interesa dejar constancia de ello para explicar cómo se ha ido evolucionando en el campo de la evaluación, cómo se ha fraguado la tradición evaluadora en todos los ámbitos y se ha llegado a la adopción de metodologías arraigadas pero incorrectas cuando se trata de valorar procesos eminentemente formativos, con objeto de mejorarlos y alcanzar de la mejor manera los objetivos previstos. Es de nuestro interés abordar los paradigmas cuantitativo y cualitativo, dado que éstos tienen un papel fundamental en las metodologías de la evaluación.

Es motivo de debate casi permanente, dentro del campo educativo, la adopción de posiciones basadas en pautas de actuación cualitativas o cuantitativas para llevar a cabo la evaluación en los diferentes ámbitos en los que resulta necesario aplicarla.

Si bien es cierto que en los últimos años estas formas de actuación van acercando sus procedimientos y, a través de ellos, su primera fundamentación, continúan planteándose problemas concretos al enfrentarse con una determinada situación evaluable, ante la cual unos pretenden utilizar esquemas de investigación/evaluación puramente cuantitativos o esquemas estrictamente cualitativos, con objeto de alcanzar y valorar los datos necesarios del modo más adecuado posible.

Revisando datos de estudios ya clásicos en estos temas, podemos ver que el enfrentamiento se produce, más que por el uso de unos u otros métodos, porque "la adhesión a un paradigma y su oposición a otro presupone a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de modos profundamente diferentes" (Rist, 1977:

43). El concepto de paradigma fue definido por **Kuhn, T.S. (1975)** como "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo". A partir de esta concepción, **Patton, (citado en Casanova, 1998: 25)** la amplía, entendiéndolo como "una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos: señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existentes o epistemológicas".

Un paradigma es una concepción compartida por un conjunto de personas que se identifican con un interés y posición comunes respecto a lo que es posible y a los límites de lo aceptable en la investigación y la producción científica. Establecen las reglas y las normas para la práctica y por ello "*constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica y, en último término, proporcionan la explicación de los sistemas de explicación*" (**Martínez M. 1989:18**)

Los paradigmas o "matrices disciplinarias", como los llamó Kuhn, poseen una historia dinámica. Recorren un largo ciclo vital que tarde o temprano se tropieza con sus propias contradicciones, resistencias al cambio y la inevitable crítica y oposición a sus postulados. Esa lucha produce cambios que pueden considerarse verdaderamente "revolucionarios" que generan nuevos paradigmas. (**Kuhn, 1975: 36**). La investigación cualitativa ha nacido precisamente de la observación constante y crítica de los modelos cuantitativos, de sus aciertos, sus limitaciones y sus fracasos. Su ciclo vital apenas ha cobrado cierto reconocimiento en los años setenta y en México, realmente hasta los noventa. Los intentos anteriores eran escasos y muy poco difundidos.

Desde hace mucho tiempo y en el marco de la epistemología se ha generado un debate interminable, con el fin de determinar cuál es la aproximación más idónea al hacer investigación. Desde el momento que tienen esta pretensión, asumen la superioridad de una perspectiva sobre la otra y con ello sientan las bases para la intolerancia. Actualmente en el

terreno de las ciencias sociales, son dos las principales perspectivas en pugna: la llamada positivista o tradicional, convencional cuantitativa y la cualitativa, naturalista o alternativa.

Así, “autores que defienden el paradigma cuantitativo y experimental, como Campbel, D.T. y Stanley, J.C. (1966: 2), afirman que es “el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamiento sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos a favor de novedades inferiores”. En la misma posición, Riecken, W.R. y otros (1974: 6-12) manifiestan que: “Los experimentos no sólo conducen a conclusiones causales más claras sino que el mismo proceso del diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. (...) Cuando las condiciones no son problemáticas o cuando la creatividad y el ingenio de quien diseña la investigación pueden resolver problemas difíciles, entonces la experimentación es el método preferible para obtener una información válida y fiable sobre la cual proyectar programas sociales” (citados en Casanova, 1998:25-26)

¿Para qué priorizar la reflexión sobre los paradigmas?

En la actualidad se discute ampliamente el planteamiento de la existencia de dos paradigmas de investigación socioeducativa (algunos autores hablan de coexistencia, otros de complementariedad, otros de ruptura entre ambos paradigmas) o de dos perspectivas distintas la “cuantitativa y la “cualitativa. (Merino, 1995)

Trasladando estas premisas que definen a cada paradigma al ámbito educativo (en el que la evaluación tiene un papel trascendente), se afirma que las investigaciones cuantitativas son estudios realizados “sobre” educación, a diferencia de las investigaciones cualitativas que se realizan “en” educación.

Sobre los señalados paradigmas también se ha argumentado que la investigación cuantitativa utiliza una metodología "externa" (el fenómeno es observado desde afuera) y la investigación cualitativa una metodología "interna" (el fenómeno es observado desde adentro).

Para el positivismo, el método considerado sin discusión como "científico" es el experimental. Al hacer "experimentos" es necesario tener una clara idea de lo que se va a encontrar. En su diseño es preciso definir, antes del trabajo empírico, las hipótesis y el procedimiento detallado que se va a seguir. El tema y proceso empleados se derivan de una hipótesis tomada de un marco teórico o de experimentos antecedentes. Con base a esa selección se deciden de antemano las variables que se someterán a prueba, de acuerdo a su importancia para la confirmación de las relaciones que se "deberán" encontrar entre ellas. Cuando se trata de investigar temas complejos, cuyo estudio no se puede reducir a condiciones de laboratorio, entonces se emplean métodos cuasi-experimentales.

Una aspiración básica de la investigación cuantitativa, es la de predecir el comportamiento de los individuos o de los hechos estudiados; debe entonces dedicarse al estudio de aspectos particulares, con el objeto de descubrir las relaciones entre los factores contextuales y el comportamiento humano. Al respecto Abraham **Maslow (1978)** decía que los que aseguran que la predicción y el control son las metas de la investigación científica, se suscriben a una posición simplista, porque el ser humano debe estudiarse como una totalidad que vive en su mundo.

¿Cómo puede tomarse en serio la afirmación de que nuestro esfuerzo por comprender al ser humano debe hacerse en bien de la predicción y el control?

Lo opuesto, es lo necesario. Las ciencias humanísticas no pueden tener otra meta que la pura fascinación con el misterio de lo humano, no el hacerle predecible para el observador, sino procurar que sea más libre, más creativo, más autodeterminado aunque sí quizá, más predecible para sí mismo. (**Maslow, 1978: 42**).

La predicción, como último criterio del éxito de una investigación, obedece a una visión mecanicista del ser humano, asociada a los conceptos de causa-efecto, estímulo-respuesta y a la interpretación de los resultados en términos de varianza. Nos faltaría espacio para reflexionar sobre las posibilidades de acierto en las predicciones sobre el comportamiento humano, realizadas en diversos tipos de investigaciones.

En este sentido habrá que reflexionar sobre el siguiente cuestionamiento: ¿Qué sentido tiene sostener que por principio, la investigación sobre el comportamiento es predecible y puede someterse a leyes causales? Definitivamente no lo tiene porque el comportamiento humano es impredecible, por eso lo investigamos, porque no es posible saber por adelantado en qué forma se manifiesta.

Por otro lado, los investigadores cualitativos se interesan en los motivos y por la calidad de la experiencia de las personas estudiadas. Para ellos la simple observación de su comportamiento no es suficiente. Se requiere ir al fondo para encontrar cuáles son las finalidades del comportamiento manifiesto. Reconocen que los fenómenos humanos están inmersos en situaciones que además de ser complejas, son dinámicas y cambiantes. Bajo estas condiciones, los proyectos de investigación no pueden ser rígidos, sino que por el contrario requieren de un planteamiento flexible.

El investigador está en libertad para observar los hechos y procesos, sus impactos y sus consecuencias, tal como se dan en la realidad, adoptando una orientación activa y dinámica en el proceso de investigación. Evita mantener a toda costa la situación bajo controles preestablecidos que ignoren los cambios imprevistos que proporcionan datos enriquecedores para la investigación.

Por otra parte, es importante señalar que las técnicas cualitativas producen una información muy amplia, rica y detallada que aumenta la posibilidad de comprender y explicar los fenómenos, pese a su gran complejidad. El uso de preguntas y observaciones abiertas permite captar y comprender los puntos de vista de los sujetos estudiados sin predeterminedar sus

respuestas, cosa imposible cuando se usan preguntas cerradas, que exigen respuestas específicas.

El papel de instrumento que juega el investigador, entendiendo con este concepto que el propio investigador es el medio de observación, selección, registro e interpretación de los hechos; un medio que evidentemente, no puede hacer a un lado su subjetividad. Los investigadores ven lo que deben ver, de acuerdo a sus intenciones y al marco referencial que poseen.

Cada persona tiene una historia y un mundo único, diferente a todos. Lo que vemos y la forma en que respondemos a una situación, la manera como la interpretamos. En la investigación tradicional se busca la conformidad con un criterio estandarizado. Es lo que se hace cuando se elige a un equipo de jueces que califiquen en forma tal las respuestas, que puedan someterse a correlación, para indicar numéricamente, los niveles de consenso alcanzado.

Esto ha sido y es motivo de grandes debates entre los metodólogos y los filósofos de la ciencia. Los críticos del enfoque cuantitativo lo acusan de ser demasiado subjetivo, principalmente porque el investigador actúa como un instrumento para la recolección e interpretación de los datos; y porque promueve el contacto personal y la cercanía con las personas y situaciones observadas.

Para el paradigma lógico-positivista, la subjetividad es la antítesis de la investigación científica. Considera que la verdadera fuerza del método científico reside en la objetividad, por ello utiliza instrumentos cuya aplicación no depende tanto de la habilidad social, de la percepción o aún de la presencia humana. **(Peña, 1995)**

En cambio para la investigación cualitativa el papel del investigador es altamente activo y creativo, porque de su intuición, habilidad, competencia e imaginación, sujetas a una rigurosa disciplina, depende la validez de sus procedimientos. Los investigadores cualitativos cuestionan la necesidad y la eficacia de tomar una actitud de distanciamiento y desapego

hacia las personas investigadas. Opinan que sin la empatía derivada de la interacción personal, no pueden captar y revelar la profundidad de los sentimientos, las percepciones y las experiencias personales, grupales o de una comunidad. Solo estableciendo una relación empática es posible esclarecer la forma en que los individuos configuran sus cosmovisiones, sus pensamientos y sus opiniones sobre lo que pasa en su entorno y de lo que sucede en su interioridad.

Cualitativo V.S. Cuantitativo ¿hay otras alternativas?

Existen innegables diferencias entre ambos enfoques, es necesario preguntarnos si la investigación cualitativa representa una transición en la historia de la metodología de investigación científica y si es posible hablar de transacciones o combinaciones entre ellos. Nos parece que existen dos posiciones al respecto:

-Los paradigmas son totalmente incompatibles

-Las diferencias entre los dos paradigmas no son tan extremas, en la práctica de la investigación se mezclan.

“Lincon y Guba consideran que el paradigma alternativo es más adecuado para estudiar los fenómenos sociales y del comportamiento humano y el tradicional, para las ciencias naturales. Miles y Huberman ponen en tela de juicio esta última afirmación porque han observado que en la investigación científica biológica que se realiza experimentalmente con seres vivos, por ejemplo animales, no se toma en cuenta el hecho indiscutible de que también ellos poseen una naturaleza compleja y su comportamiento está sujeto a la influencia de condicionantes, tanto internos como externos, lo que hace que su comportamiento no sea absolutamente predecible”. (Merino, 1995: 37).

El comportamiento humano quizá nunca está libre de la influencia del contexto, ni tampoco el contexto está libre de la influencia del comportamiento humano. La ciencia busca aprovechar y transformar los recursos ambientales para satisfacer las necesidades humanas,

pero también ha estado al servicio de la explotación o la destrucción de los seres humanos y de los recursos naturales.

Por otro lado, existe quien plantea la conciliación entre los dos paradigmas: “ Cook y Reichardt (1986) se pronuncian en contra la descalificación infundada e intencional que se ha hecho de la metodología cualitativa tachándola de humanismo, espiritualismo, idealismo, romanticismo, filosofismo, arte, etc. Advierten que la posición cualitativa apenas empieza a construir su identidad y aunque con esos rótulos se pretende denunciar el carácter pre-científico y a veces a-científico de este paradigma, paradójicamente esa crítica se enfoca precisamente hacia las áreas en que la lógica de la metodología cualitativa despliega todo su poder interpretativo y explicativo”. (Merino, 1995, 37-38).

La investigación cualitativa es simplemente otra forma legítima de hacer ciencia y para justificar esta postura basta revisar las limitaciones de la corriente lógico-positivista, que de manera muy especial en el terreno de la educación ha demostrado su inaplicabilidad y la inutilidad de muchos de sus esfuerzos para comprender y explicar problemas cruciales como el fracaso escolar, entre otros.

Por otra parte, se asocia el origen de los paradigmas a posiciones filosóficas contrapuestas. Se afirma que el paradigma cuantitativo emplea los supuestos mecanicistas y estáticos del modelo positivista de las ciencias naturales, fundamentados en el racionalismo, el realismo y el positivismo lógico. Mientras que el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social emanado de la posición idealista según la cual el mundo no es dado, sino creado por los individuos que viven en él (Cook y Reichardt, 1986: 62)

En resumen, “lo cuantitativo” se identifica con el número, lo positivo, lo hipotético-deductivo, lo particular, lo objetivo, la búsqueda de resultados generalizables, lo confiable y lo válido... Mientras que “lo cualitativo” se asocia con la palabra, lo fenomenológico, lo inductivo, lo holístico, lo subjetivo, la interpretación de casos, lo creíble y lo confirmable.

Al ofrecer estas reflexiones sobre "lo cualitativo" y "lo cuantitativo", en este trabajo no se tiene la intención de evaluar cada paradigma. El propósito no es diferenciar cuál de los paradigmas es "el bueno" y cuál es "el malo". El planteamiento se orienta a que cada evaluador tiene libertad para seleccionar un paradigma de acuerdo con criterios técnicos y personales. Creemos que en la decisión que tome estará reflejando su grado de compromiso el cual involucra tanto los aspectos "manifiestos" como los "ocultos". De ahí que sea de nuestro interés el describir los paradigmas que subyacen en la evaluación; identificar los criterios, objetos, procedimientos; e, identificar los agentes que intervienen el proceso evaluativo y en la toma de decisiones para la mejora de los objetos evaluados.

El uso del método, cuantificador o cualitativo, depende de los valores que detenta el investigador y además de su grado de conciencia sobre esos valores, de la posesión de una ideología. Aún en los estudios más descriptivos a nivel estadístico, el investigador toma una decisión que involucra a su subjetividad: elige los datos que va a registrar y además los ordena y despliega de acuerdo a la importancia que les asigna, ya sea por su cuenta o en razón de los objetivos a los que sirve o en los que cree; eso sí, siempre mediatizados por su paradigma y perspectiva epistemológica, que no tiene que ser la única, verdadera y acabada.

En realidad, las pretensiones de alcanzar una objetividad absoluta o de que exista una ciencia libre de una carga valorativa son irrealizables; además, su idoneidad es cuestionable porque ¿qué propósitos puede perseguir la investigación que se haga al margen de la finalidad de responder a las necesidades intrínsecamente humanas?

El investigador tiene ante sí un abanico de posibilidades en el manejo de los métodos, puede emplearlos para la manipulación, para la destrucción o para el apoyo a la vida. Creemos en la posibilidad de integrar los métodos, aunque no los paradigmas. Los paradigmas indudablemente representan diferentes posiciones que cada quien detenta ante el conocimiento y ante la vida y como tales, llegan a establecerse como sistemas cerrados, pero no inmutables porque su existencia es temporal.

La investigación cualitativa en México ha cobrado impulso en años recientes. Son todavía muchas las dudas y los temores que tienen los que se aventuran en la exploración cualitativa del complejo y apasionante tema del comportamiento humano, individual y colectivo en el ámbito educativo.

Los investigadores cualitativos tienen todavía mucho camino por recorrer. Por una parte, en el terreno de la sistematización "creativa" y por la otra, en la conquista de la libertad de exploración. Deben ser conscientes de su posición flexible y abierta a los hechos. Tienen que ocuparse de la sistematización de la investigación cualitativa, que con todo lo que tiene de arte, esta investigación está en búsqueda del conocimiento porque su pretensión es hacer ciencia.

"Entre los autores que se definen como defensores del paradigma cualitativo pueden citarse a Weiss, Rein, Parlett, Hamilton (1976) o Guba (1978). En términos generales, consideran la metodología cualitativa como más apropiada que la experimental para valorar programas con objetivos amplios. Así, Parlett, M. y Hamilton, D. (1976: 141) exponen: "De modo característico, los enfoques convencionales han seguido las tradiciones experimentales y psicométricas que predominan en la investigación educativa. Su propósito (irrealizado) de lograr plenamente unos "métodos objetivos" ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado. Afirmamos que semejantes evaluaciones son inadecuadas para ilustrar las áreas de problemas complejos con los cuales se enfrentan y, como resultado, suponen una escasa aportación efectiva al proceso de elaboración de decisiones". Igualmente, Guba, E. G. (1978: 81) se decanta por la corriente naturalista de la investigación, porque ofrece "un modo de evaluación más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado en la actualidad". (citados en Merino, 1995:40)

La mayoría de las veces se entrecruzan los planteamientos, pues es difícil mantener una línea pura de trabajo al menos en el ámbito de la evaluación de lo humano. Los diferentes investigadores y evaluadores, como antes se decía, van aproximando las posturas, y así vemos cómo Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986, 31-58) concluyen, después de comentar diversas posturas y hacer amplias consideraciones, que: "La solución, desde luego, estriba

en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. No hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la evaluación del modo más eficaz posible”.

Así pues, no hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano o largo plazo. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y, mediante los datos que se consiguen día a día con las técnicas adecuadas, mejorarlos durante su realización de forma permanente.

CAPÍTULO 2

EL PROCESO EVALUATIVO EN EDUCACIÓN

El presente capítulo tiene la finalidad de ofrecer una visión general acerca de la evaluación educativa. Con este propósito se han elegido cuatro puntos relacionados con la misma: conceptos, acotación histórica, evaluación curricular y la evaluación y su relación con los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

En el lenguaje de la vida cotidiana se define evaluar como estimar, calcular, valorar, apreciar o señalar un valor o atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material.

El término evaluación aparece a partir el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios del siglo pasado, que no sólo decidió y modificó su organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo: "En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. ..." (Giroux, 1988: 10)

En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como *tecnología de la educación*, *diseño curricular*, *objetivos de aprendizaje o evaluación educativa*.

Otra circunstancia decisiva en el campo de la evaluación fue la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos, especialmente tras su aplicación generalizada al ejército estadounidense en el momento de su intervención en la Segunda Guerra Mundial. Los tests ofrecieron al profesorado el instrumento definitivo para poder cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje/rendimiento del alumnado, con la

incorporación progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo.

Este es el contexto en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática, y por el cual se va a encontrar condicionada hasta ahora. No obstante, se han dado y se continúan dando pasos importantes para cambiar las bases y los planteamientos de este modelo de evaluación.

Concepto de evaluación

A continuación se presentan algunos conceptos, más con la idea de proporcionar elementos que ayuden a darnos cuenta de la variedad de aspectos y matices que pueden considerarse con respecto a la evaluación, que con la intención de hacer una descripción exhaustiva sobre el tema.

Tyler define la evaluación como algo que determina si se han alcanzado o no los objetivos educativos. Éstos estaban referidos al rendimiento y proporcionaban la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo. La tecnología de los tests de inteligencia facilitará la creación de los tests de rendimiento. De esta forma el currículo está influido por los contenidos y los objetivos.

Para **Tyler** (1949-1975) la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación.

Cronbach (citado en Román y Díez, 1994) define la evaluación como “un proceso mediante el cual se recoge y usa información con objeto de tomar decisiones acerca de un programa de enseñanza-aprendizaje”.

En esta definición se incluyen dos elementos fundamentales:

Recogida de la información basada en criterios realistas y no en simples impresiones Toma de decisiones a partir de la recogida de la información, referidas a objetivos, programas y métodos de enseñanza.
--

Scriven (1967) dice que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo.

Insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa.
--

Macdonald (1971) se manifiesta partidario de una **evaluación holística**, es decir, que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto, etc. Afirma que para acercarse a una evaluación de la enseñanza es necesario hacerlo desde una perspectiva ecológica y contextual. La evaluación incidirá de manera prioritaria en la toma de decisiones.

Para **Parlett y Hamilton** (1972) autores del denominado modelo de "Evaluación Iluminativa", que se identifica con un paradigma de investigación antropológica, según el cual la evaluación ha de abarcar no sólo los resultados de la enseñanza, sino a ésta en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades, etc. Para ello se recomienda el uso de técnicas basadas en la observación para la recogida de información.

Para **Stake** (1975) la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. El proceso de evaluar implica tareas de descripción y enjuiciamiento.

Beeby (1975) describe la evaluación como "una sistemática recogida e interpretación de la información orientada a un juicio de valor de cara a la acción"

Los elementos básicos de esta evaluación son:

- . Uso del término sistemático: implica un análisis global y sistematizado de información recogida.
- . Interpretación de la información recogida
- . Orientada a un juicio de valor que se emite en función de los objetivos previstos y nivel de consecución.
- . De cara a la acción; supone una decisión para elegir entre varias alternativas.

Eisner (citado en Román y Díez, 1994) define la evaluación como una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor. Según Eisner, en ella se identifican tres tipos de tareas:

- **Descripción, constituye un minucioso estudio de las actividades a evaluar.**
- **Interpretación, momento de la vinculación entre la teoría y práctica.**
- **Valoración, los juicios de valor surgen a partir de las características de la situación que se estudia.**

“La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando” (Eisner, 1985, citado en Román y Díez, 1994)

El Joint Committe on Standards for Educational Evaluation (1981), (citado en Román y Díez, 1994), conceptualiza la evaluación como “*el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto*”. En su definición otorgan un considerable importancia a la dimensión valorativa o de juicio, más allá de la simple recogida de datos.

Kemmis (1986) afirma que la evaluación se proyecta, en sentido amplio, sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículum, administradores, programas, etc. la define como el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados en participar en el debate crítico sobre un programa específico.

Fernández (1986) propone también una perspectiva cualitativa de la evaluación. Para este autor la actividad de evaluación sobrepasa ampliamente la simple medida, la constatación de unos datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa. La puesta en práctica de esta evaluación cualitativa implicaría un proceso de innovación multiplicativa que se extendería a personas, funciones y contextos organizativos alcanzando la mejora cualitativa de la educación.

Stufflebeam (1987) plantea que: *“La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía y el mérito de un objeto”*, tomada del Joint Committee. Este autor define la evaluación como: un proceso complejo que, mediante el diseño más valioso, proporciona información más eficaz para clarificar las decisiones a tomar. Y de una manera más precisa afirma: “ La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el 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 los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.(Stufflebeam, 1987: 163).

Por otro lado Conner et. Al. (1984) indican que definir la evaluación no es otra cosa que configurar las siguientes fases:

Asumir una filosofía interpretativa

Contextualizar y completar los datos necesarios en el programa evaluar

Elegir un enfoque evaluador amplio

Diseñar una guía provisional

Delimitar el plan de evaluación

Elegir técnicas de muestreo y medida

Profundizar en el conocimiento de los datos recogidos

Gimeno (1992: 338) dice que “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de alumnos, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación”.

Como podemos apreciar el definir la evaluación no es tarea sencilla y ello depende del modelo teórico o paradigma de partida. Se aprecia también, que al mismo tiempo que se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, va evolucionando el concepto de la misma, los especialistas en su estudio profundizan y matizan sus posibilidades. Pero veamos cuál ha sido su evolución histórica:

Algunas acotaciones históricas

• 211950

Se indica enseguida los dos períodos de la evaluación, a partir de un pequeño recorrido histórico, a fin de que podamos vislumbrar la evolución del proceso evolutivo en el ámbito educativo:

1. PERIODO PRECIENTÍFICO: HASTA 1930.

La evaluación sistemática precientífica existe antes de 1930. En el siglo XIX en Inglaterra se crean comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1945 **Mann** crea unos "test de rendimiento" para evaluar las escuelas de Boston. Rice a finales del siglo XIX analiza los conocimientos de ortografía de 33,000 estudiantes. A principios del siglo XX con el surgimiento de los tests estandarizados se profundiza en la evaluación educativa, al medir el rendimiento escolar (**Román y Díez, 1994**).

En este contexto la evaluación se basa en formas de hacer poco rigurosas y fundamentadas, en opiniones poco realistas. Los instrumentos de medida suelen ser poco fiables. Con el surgir de los tests esta situación en Psicología tiende a cambiar, aunque **su aplicación al diseño curricular se realiza a partir de los años treinta.**

2. PERÍODO CIENTÍFICO

Surge cuando la evaluación se apoya de una manera rigurosa en un enfoque teórico previo o paradigma, y, como consecuencia del mismo, articula su modelo teórico y su práctica, organiza sus conceptos y define sus formas de hacer. En este caso distinguiremos, dentro de esta etapa científica, varias épocas o momentos, según se apoye la evaluación en el paradigma conductual, tecnológico o positivista, o más bien se apoya en paradigmas de tipo cualitativo, como pueden ser los paradigmas cognitivo o contextual o ambos a la vez. (**Román y Díez, 1994**)

Modelos basados en el paradigma conductual; 1930 a 1972	Modelos basados en el paradigma cognitivo-contextual: 1973 hasta la actualidad
<p>Época tyleriana: 1930-1945</p> <p>Centrado en objetivos claramente definidos, medibles y cuantificables. El rendimiento se mide con tests de inteligencia</p>	<p>Época del profesionalismo</p> <p>Se profundiza en el campo y las técnicas de bas cualitativa. Aparecen numerosas publicaciones Surge la metaevaluación (Scriven, 1975) Macdonald (1971) propone una evaluación holística.</p>
<p>Época de la “inocencia”: 1946-1957</p> <p>Se aplica la evaluación pero sus resultados apenas influyen en la realidad de la escuela. Se utilizan técnicas mecanicistas</p>	<p>Parlett y Hamilton (1972) proponen su model de “Evaluación Iluminativa” con un paradigma de investigación antropológica. Stake (1975) propone un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio.</p>
<p>Época crítica y del realismo: 1958-1972</p> <p>Surgen propuestas alternativas dispersas. Se utilizan tests estandarizados y criterios profesionales. Cronbach (1963) recomienda una “nueva reconceptualización de la evaluación”</p>	<p>Beeby (1975) plantea a la evaluación como un sistemática recogida e interpretación de información. Eisner (1979-1985) actividad eminentemente artística, realizada por un experto. Joint comitte on Standards for Educational Evaluation (1981) y Stufflebeam (1987) enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de objeto. Fernández (1986) propone una perspectiva cualitativa. Santos Guerra (1996) comprensión y mejora</p>

Tabla No. 1 Período Científico de 1930 hasta la actualidad.

Modelos basados en el paradigma conductual: 1930 a 1972.

Época tyleriana: 1930-1945

Tyler, al principio de los años treinta, acuña el concepto evaluación educacional. A lo largo de quince años desarrolla su concepto científico de evaluación, centrada ésta en unos objetivos claramente definidos, medibles y cuantificables.

En este modelo centrado en lo medible y cuantificable, los resultados escolares se apoyan en los objetivos operativos, que indican conductas observables, medibles y cuantificables. Son de hecho los objetivos operativos los que actúan como criterio de evaluación, centrado el aprendizaje escolar en los contenidos medibles y cuantificables. También el rendimiento escolar se suele medir a partir de los tests de inteligencia en los que aparece una fuerte carga de contenidos escolares.

Este modelo llega a México a partir de los años setenta y se generaliza de una manera muy rápida apoyado por la administración educativa del momento.

Su concepción se basa en el pragmatismo de Dewey y la psicología conductual. La evaluación tyleriana incluye comparaciones internas entre los resultados y los objetivos. El éxito está determinado en función de los objetivos conseguidos y esto lo indica la evaluación.

Época de la "inocencia": 1946-1957

Esta época supone una fuerte expansión de las ofertas educacionales con la creación de numerosas instituciones educativas. Se da una fuerte demanda de educación en EE UU. y Europa. La formación de los profesores y la calidad de los programas educativos es deficiente.

Se escribe sobre evaluación y se aplica, pero sus resultados apenas influyen en la realidad de la escuela. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los tests, la experimentación comparativa, y la "coincidencia entre resultados y objetivos" (Stufflebeam, 1987)

Pero el problema de fondo radica en que apenas estos planteamientos tienen incidencia en la mejora y desarrollo de la escuela. Son más bien técnicas mecanicistas sin incidencia real en el aula.

Época crítica y del realismo: 1958-1972

Esta época coincide con el intento de derribo del paradigma conductual aplicado a los currículos, en sus dimensiones programadora y evaluadora. Junto a las numerosas críticas emergen algunas propuestas alternativas, aunque muy dispersas.

A finales de los años cincuenta en EE UU de América, se comienzan a financiar a gran escala los currículos en la escuela. Inicialmente se utiliza el método de Tyler para definir los objetivos y evaluar los currículos. Posteriormente se utilizan como evaluación los tests estandarizados y finalmente también se incluyen criterios profesionales.

Cronbach (1963) critica con dureza los criterios evaluadores utilizados en ese momento por falta de relevancia y utilidad y recomienda una “nueva reconceptualización de la evaluación.”

Modelos de evaluación basados en el paradigma cognitivo-contextual: 1973 hasta la actualidad

A partir de estas graves críticas surgen nuevas e importantes conceptualizaciones de la evaluación, como propuestas alternativas, basadas sobre todo en el paradigma cognitivo-contextual. Ello supone un importante retroceso del paradigma conductual en las aulas tanto a nivel de programación como de evaluación. Entre otras conceptualizaciones de la evaluación, que se apoyan en el nuevo paradigma, podemos citar a: **Popham (1971)** propone un modelo de evaluación criterial; **Hammond (1967)**, **Eisner (1967)** **Metfessel y Michael (1967)** y **Provus (1971)** proponen la reforma del modelo tyleriano; **Cook (1966)** diseña el método de análisis sistemático para la evaluación de programas; **Scriven (1967)**, **Stufflebeam (1967)** y **Stake (1967)** crean nuevos modelos de evaluación. (Citados en: **Román y Díez, 1994**).

Época del Profesionalismo

Este momento se suele denominar época del profesionalismo y en él se da una importante profundización del campo y de las técnicas de la evaluación sobre todo de base cualitativa. Y ello genera un deseo de “profesionalizar la evaluación”.

Aparecen numerosas publicaciones sobre evaluación. Entre otras: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *CEDR Quarterly*, *Evaluation Review*, *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation Needs...*, las cuales contribuyen a difundir las nuevas investigaciones sobre evaluación y sus teorías. Se suele distinguir entre metodología evaluativa y metodología investigadora.

Surge también la metaevaluación (**Scriven, 1975**) como forma de interpretar la calidad y el sentido de la evaluación. El debate cuantitativo/cualitativo sigue en pie en evaluación. Las teorías y métodos sobre evaluación que surgen a finales de la etapa anterior se consolidan.

Podríamos resumir de la siguiente manera la evolución de la evaluación: **Ralph Tyler** estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. Este modelo, realmente valioso y avanzado en su día para la realización de estudios de evaluación, se ha mantenido en buena medida hasta el momento actual.

Más adelante, hay que destacar las aportaciones de **Cronbach (citado en Román y Díez, 1994)**, pues agrega un elemento importante para la moderna concepción de evaluación: la considera básico **un instrumento para la toma de decisiones**, a partir de la recopilación sistemática de datos. Algunos autores actuales destacan y subrayan la función de la evaluación marcada por Cronbach como algo intrínsecamente propio de la misma. Es decir, **no se queda en “emitir un juicio”, sino en tomar una decisión.**

Un tercer momento importante en la evolución del concepto de la evaluación lo marca Scriven, (1967) al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. **Esta posición añade**

elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que obviamente, van a condicionar e incluso a sesgar los resultados de cualquier estudio evaluador.

Son muchos los autores que han dedicado sus comentarios a reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de este hecho cierto y a la forma más adecuada de resolver la problemática que presenta. Así **Ball** (1989, 30) dice "Mientras que en muchos tipos de organización (...) es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos".

Kemmis (1986) (citado por Miguel, M. (1994) por su lado, propone que los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa.

La evaluación está orientada hacia la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son y cómo son realmente (**Santos Guerra**, 1996). La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que parta el evaluador y la respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones de los intereses que están en juego dentro del programa.

Partimos de la idea de que al poner en marcha procesos de evaluación resulta, pues, necesario para saber cómo se está trabajando: si se cumplen lo previsto, con qué ritmo, a qué precio, con qué efectos secundarios. Por tanto, consideramos que la evaluación es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace. No basta poner en funcionamiento programas y acciones, es necesario analizar todo lo que sucede con su desarrollo y con la incidencia de los imprevistos sobre los mismos.

Importa mucho la concepción que de la evaluación se tenga. De ella dependerá, obviamente la evaluación que se haga. Hay realidades educativas de extrema complejidad que no pueden ser abordadas por procedimientos simplificados. Unos métodos estereotipados no pueden

recoger la riqueza de la actividad educativa. De ahí la conveniencia de que la evaluación sea realizada mediante métodos diversos, adaptables y sensibles a la complejidad.

Estamos de acuerdo con **Santos Guerra** (1996) cuando argumenta que no puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de números a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de cientificidad. Puesto que hay fórmulas, hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación, hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el análisis, otros modos de exploración e interpretación.

En la evaluación deberá preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto en los de carácter explícito como subrepticio, tanto de los pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto los que se refieren a los conocimientos como a otras esferas del desarrollo personal y social

La evaluación no se cierra sobre si misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de las prácticas educativas. Fundamentalmente se hace evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha. La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

Nosotros consideramos que la evaluación es un proceso y no un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de finalidades, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a la interrogación permanente, a la reflexión de lo que se hace.

La evaluación, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que gira la reflexión educativa. Este hecho puede deberse a algunas modas y muchos intereses de

diverso tipo que se promueven. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. La forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero también es cierto que la forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

La concepción sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con el alumnado sino a las instituciones educativas. La evaluación tiene, asimismo, una dimensión sociológica ya que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Una evaluación objetiva puede acentuar las diferencias en las oportunidades. Las consecuencias psicológicas de la evaluación son importantes ya que, mediante los resultados de la misma, las personas evaluadas van configurando su autoconcepto. Sólo serán sobresalientes aquellas personas inteligentes y esforzadas.

Por otra parte, la evaluación no es un fenómeno únicamente técnico, alejado de la política. La evaluación cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No podemos ocultar la característica política y ética de la evaluación. Este proceso encierra mecanismos de poder que ejercen los evaluadores y la institución. Quien tiene la capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica, deforma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los cambios.

Son muchos los autores que han seguido y siguen trabajando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica, en función de los ámbitos a los que se aplique y los objetivos que se pretendan con ella. Pero, ciertamente, los elementos básicos que la definen quedan plasmados en los tres grandes momentos señalados líneas arriba. Se matizan sus elementos, se profundiza en ellos de forma interesante y enriquecedora, se enfatiza más o menos alguna de sus funciones, se pone mayor interés en los procedimientos o en los condicionantes con que se encuentran pero poco se ha aportado a nuevo a lo ya comentado.

Pero en el fondo, cualquier definición de evaluación es el **modelo teórico o paradigma** subyacente. Cada modelo aporta su propia definición de evaluación. (Román y Díez, 1994).

Evaluación y paradigma ¿cuál es la relación?

El debate cuantitativo-cualitativo en evaluación es en gran parte coincidente, en cuanto a su argumentación, al de la investigación. El fondo de este debate no es ni más ni menos, que la lucha entre dos grandes paradigmas, el conductual y el fenomenológico y el naturalista interpretativo y ello afecta a todos los elementos del curriculum.

Los modelos cuantitativos de evaluación, centrados en el paradigma conductual, se preocupan de lo observable, medible y cuantificable. Su modelo curricular programa contenidos los evalúa de una manera medible. Y si formula objetivos los centra en lo observable y medible y, de este modo, los objetivos operativos que indican una conducta observable, medible y cuantificable, se convierten en criterios de evaluación.

Compartimos la idea de que estos modelos en el fondo confunden evaluar con medir y para ello utilizan criterios de medida lo más objetivos posibles. En este contexto surgen las pruebas objetivas, porque aquello que miden es profundamente objetivo, pero lo que dejan fuera es subjetivo. Miden una parte pequeña de los contenidos y dejan fuera de la programación-evaluación los valores, las capacidades, los procedimientos, estrategias de aprendizaje del aprendiz, porque éstos no son medibles y cuantificables.

Frente a esta situación surge un nuevo paradigma que genera nuevos productos de evaluación y nuevas formas de evaluar, afirmando de entrada que evaluar es valorar todos los elementos del curriculum (capacidades, valores, contenidos y procedimientos), evaluando con técnicas valorativas y cualitativas lo no medible (capacidades, valores, procesos de aprendizaje,...) y evaluando de una manera medible lo que es cuantificable (los contenidos y métodos). La evaluación de los objetivos, no medibles, (capacidades-valores)

se denomina evaluación formativa o evaluación de objetivos, y la evaluación de los contenidos y métodos medibles se denomina evaluación sumativa, pero ésta ha de estar subordinada a la consecución de los objetivos y por ello se llama evaluación por objetivos de contenidos y métodos o bien evaluación formativo-sumativa de contenido y método.

Pérez Gómez (1983, págs. 426-428) sintetiza así la discusión:

Paradigma experimentalista (conductual o Tecnológico)	Paradigma cualitativo o paradigma alternativo
Búsqueda y creencia de la objetividad	Relativiza el concepto de objetividad en evaluación
Se basa en el método hipotético-deductivo	Considera las diversas situaciones que interactúan en la evaluación: opiniones, ideologías, diferentes posiciones.
Supone un importante rigor estadístico, operacionalización de variables, observación objetiva busca validez y fiabilidad.	Entiende que el evaluador no es neutral.
Pone énfasis en los productos y resultados	Considera la educación como algo más que un simple proceso tecnológico, ya que genera significados y comparte valores.
Control estricto de variables intervinientes	El objetivo de la evaluación no se restringe a conductas manifiestas y a corto plazo. Estudia también los efectos latentes y secundarios y a largo plazo.
Neutralidad del evaluador	Trata de evaluar no solo los productos, sino también los procesos que llevan a ellos.
Se centra en la búsqueda de información cuantificable	Evalúa en el aprendizaje no sólo conductas, habilidades o conocimientos observables, sino también procesos de pensamiento, actitudes y actividades complejas.
Considera la educación como un proceso tecnológico	Trata de comprender el significado de los productos y de los procesos.
La evaluación cumple, sobre todo, una función de apo planificación previa y externa del proceso de enseñan	Valora la singularidad de las situaciones concretas
	La evaluación cualitativa requiere una metodología sensible a las diferencias, a lo imprevisto, a los cambios metodológicos.
	Incorpora técnicas metodológicas etnográficas.
	Trata de comprender una situación dada, en orden a entender, interpretar y optimizar la misma.

Tabla No. 2: Paradigmas en la evaluación.

No obstante diremos, una vez más, que resulta urgente buscar más la complementariedad que la contraposición entre ambos paradigmas. Ello facilitará interpretaciones más amplias y ajustadas a la realidad de la investigación, el curriculum y la evaluación. No obstante, precisaremos que esta

complementariedad a veces resulta imposible y por ello diremos que siempre han de ser evaluados todos los elementos del curriculum.

La evaluación cualitativa es presentada por **McCutcheon** (1982) en el siguiente esquema:

FORMAS	FINALIDADES/OBJETIVOS	REPRESENTANTES
Autobiografía/biografía	Destaca el impacto de las actividades curriculares sobre el individuo.	Berk (1980) Grumet (1980)
Estudio de casos	Documental y revisan cómo un curriculum es reinterpretado en varios marcos	McDonal y Walker (1977)
Criticismo educativo	Evidencia la incidencia de un curriculum y trata de describirlo e interpretarlo	Eisner (1979), Willis (1978), McCutcheon (1979), Wallance (1979)
Aproximación etnográfica	Analiza y revisa la naturaleza de un programa en uso, en función de la totalidad cultural	Smith y Keith (1971)
Evaluación iluminativa	Fundamenta y revela el proceso e implementación del curriculum	Hamilton y Parlett (1977)
Evaluación como ciencia crítica	Interpreta los fenómenos curriculares a través de la crítica marxista.	Anyon (1979) Apple (1979)
Evaluación portroyal	Crea una experiencia vicaria, la audiencia puede ser informada y elabora juicios. La historia del curriculum como revelación/revisión del mismo.	Fraser (1980) Kemmis (1977)
Evaluación respondiente	Caracteriza las actividades del programa con respecto a los requisitos de la audiencia para información y perspectivas de valor.	Stake (1975)

Tabla No. 3: La evaluación cualitativa McCutcheon, (citado en Román y Díez, 1994:313)

En la tabla anterior los partidarios del paradigma cualitativo o alternativo, nos presenta una variedad de formas a partir de las cuales podemos desarrollar la evaluación. Sin embargo la transición de un modelo cuantitativo a un cualitativo en la evaluación es muy lenta, persiste la incomprensión entre los viejos y nuevos puntos de vista. Un ejemplo patente de la resistencia lo tenemos a continuación:

En el terreno educativo, el proceso de evaluación ha sufrido una transformación radical. Inicialmente aplicó los métodos prevaletentes en las ciencias sociales y por lo tanto, nació como una empresa cuantitativa (con **Campbell, Cronbach, Rossi y Weiss**). En los años setenta se pugna por hacer una nueva forma de investigación: la cualitativa (**Guba, y Lincon, 1978; Patton, 1978**). En los años ochenta, el interés por la evaluación cualitativa creció lo suficiente como para identificarla como un movimiento. ¿Por qué se desarrolló tan rápida y ampliamente? No creemos que el éxito provenga de su aplicación a las cuestiones educativas, porque en vano hemos buscado una investigación cualitativa que se considere exitosa o ejemplar. Todas parecen confinadas a esfuerzos locales y más dirigidas a evaluar programas en funcionamiento, que a analizar su impacto longitudinal.

"Quizá el movimiento cualitativo pueda considerarse como una respuesta alternativa a los cambios sufridos en la sociedad en general o en el mundo de la empresa, en especial a los cambios en los roles y en el contexto social. (**Casanova, M.C., 1996: 26**)

Vemos que todavía no se puede garantizar el valor de la evaluación cualitativa, sobre todo si tomamos en cuenta grandes avances recientes en el poder y sofisticación de los modelos cuantitativos. Es probable que, a diferencia de los métodos cualitativos, los cuantitativos son los que estarán a la altura del reto que significa representar la complejidad de la postmodernidad.

La etnología ha logrado cierta estandarización o cree que puede llegar a lograrla, lo cual está por verse. (Fetterman ha hecho un gran esfuerzo por estandarizar la metodología etnográfica para su aplicación a la evaluación). Podemos decir de acuerdo con Chiem (1990) que hasta ahora, los métodos cualitativos no han producido datos confiables y válidos." (**Merino, 1995: 41-42**).

Una vez analizada la perspectiva cuantitativa / cualitativa y las diversas posibilidades de ésta, en forma sintética y esquemática, veremos a continuación las tendencias más representativas de la evaluación curricular.

Los modelos cuantitativos de evaluación, centrados en el paradigma conductual, se preocupan de lo observable, medible y cuantificable. Su modelo curricular programa contenidos los evalúa de una manera medible. Y si formula objetivos los centra en lo

observable y medible y de este modo los objetivos operativos que indican una conducta observable, medible y cuantificable, se convierten en criterios de evaluación. (Román y Díez, 1994)

En efecto, aún en los estudios más descriptivos a nivel estadístico, el evaluador toma una decisión que involucra a su subjetividad: elige los datos que va a registrar y además, los ordena y despliega de acuerdo a la importancia que les asigna, ya sea por su cuenta o en razón de los objetivos a los que sirve o en los que cree; eso sí, siempre mediatizados por su paradigma y perspectiva epistemológica, que no tiene que ser la única, verdadera y acabada.

La evaluación que supone atribución de valor no aportará pistas para cambiar en profundidad, ya que la simple descripción de la realidad pretendidamente "objetiva", "aséptica", "neutral", "independiente", no sirve de gran ayuda para el conocimiento de la realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología estarán inevitablemente impregnadas de ideología.

¿QUÉ ES LA EVALUACION CURRICULAR?

La evaluación curricular es una tarea compleja que involucra, por una parte, una reflexión en torno al concepto de curriculum y sus componentes y, por la otra parte, un acuerdo de los docentes que participan en su desarrollo acerca de un conjunto de cuestiones centrales en la evaluación, tales como el ¿qué evaluar? ¿para qué evaluar? y el ¿cómo evaluar? En el presente trabajo intentaremos abordar esta tarea compleja.

Concepto de Currículum.

El término curriculum proviene de la palabra latina currere, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad. Aunque el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de

Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad masiva. Aparece como problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad. **(Gimeno, 1995)**

El concepto de curriculum es bastante elástico; podría ser calificado de impreciso porque puede significar cosas distintas según el enfoque que lo desarrolle. La concepción que se adopte del curriculum involucra una toma de posición social y política, además de ciertos presupuestos teóricos, funciones y atributos acerca del proceso educativo. Inicialmente, el curriculum fue identificado como un listado de los conocimientos que una persona debía dominar después de haber cursado un nivel educativo. Esta concepción fue ampliada con los aportes de la corriente que propugnaba una sistematización de la enseñanza. El curriculum se concibe entonces como el conjunto de los planes y programas de estudio, los cuales son formulados tomando como punto de partida los objetivos de aprendizaje que deben lograr los estudiantes y la posterior organización y secuenciación de los conocimientos y experiencias de aprendizaje. Esta concepción del curriculum se conoce como el "curriculum decretado" en tanto se formula en los planes y programas de estudio y destaca la planeación y organización de contenidos. **(Hernández, 1995)**

El curriculum se define como un proyecto educativo integral de contenidos, métodos, procesos y estrategias metodológicas, flexible a la acción docente. En tanto que, con base en principios generales para planificar, evaluar y conducir la instrucción, permiten al profesor el desarrollo creativo de su actividad profesional. Por otro lado, bajo esta perspectiva existe una estrecha vinculación con la práctica instruccional y la apertura del curriculum al examen crítico. Entre los representantes más destacados, según Pérez Gómez, están **Schwab (1970)** y **Stenhouse (1975)**

De acuerdo con **Stenhouse (1975)** el curriculum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad para ser traducido a la práctica concreta instruccional.

En ese sentido deberá aportar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas.

Desde la concepción técnica, se percibe al currículum como una propuesta técnico-administrativa, vinculada con el quehacer de los planes y programas de cursos y con el proceso instruccional mismo. Dicha concepción corresponde a la llamada tradicional y en ella se ubican autores como **Tyler, Taba, y Johnson**. Se basa en la racionalidad tecnológica-burocrática y en una postura ahistórica. Este modelo ha tenido una gran influencia en América Latina.

Por otra parte, la corriente antagonista a la tradicional-técnica, plantea que el currículum no es una propuesta educativa aséptica, sino que se encuentra determinado por el contexto histórico-social de donde surge. Existen varias tendencias dentro de esta perspectiva, según **Díaz Barriga (1994)**: como parte de la pedagogía industrial (**Díaz Barriga**), como análisis de los problemas generados en la burocracia escolar (**Kliebard**) y el currículum entendido como un medio de control social (**Apple**)

Existe una tercera concepción que define al currículum como algo vivido dentro de la situación escolar. Sin duda, algunos de los iniciadores de este enfoque son **Jackson y Dreeben**. Un término más reconocido es el de currículum oculto.

La enseñanza se realiza físicamente en el contexto del aula en la interacción docente/estudiantes pero tiene una organización y desarrollo dentro del contexto de una organización curricular y, a su vez, ésta se lleva a cabo en un contexto institucional. La enseñanza, entonces, comprende varios contextos insertos unos dentro de otros y su evaluación tiene que abarcarlos como un sistema. (**Hernández, 1999**)

Por otro lado, es importante señalar que el campo del currículum tiene como ámbitos de trabajo profesional el diseño, desarrollo y evaluación curricular. De éstos el desarrollo o

aplicación del curriculum adquiere cada vez más mayor relevancia como objeto de estudio. La aplicación de un diseño curricular supone en esencia poner en acción la versión en la práctica para lograr en los alumnos el resultado que prometía la formulación escrita del curriculum.

Analizar en qué medida se están logrando los cambios esperados del alumno, es una función básica de la evaluación educativa. Por tal motivo la evaluación del curriculum es fundamental para comprender y mejorar la enseñanza y la educación en general.

Concepto de evaluación curricular

En principio, habría que establecer la necesidad misma de evaluar el curriculum. El curriculum es algo dinámico, en continuo cambio, debido a las transformaciones sociales, económicas, políticas y educativas del contexto en que está inmerso; a los avances disciplinarios y la visión epistemológica acerca del carácter científico de los conocimientos.

Lo anterior conduce a proponer que el proceso de evaluación curricular debe trascender al curriculum mismo, en el sentido de no restringirse al análisis de la estructura del plan de estudios específico o a la cuantificación del rendimiento escolar de los alumnos. No obstante, esta última visión, decididamente restrictiva, es la que predomina en las propuestas de evaluación de la mayor parte de las instituciones educativas. **(Díaz Barriga, F.,1995).**

Así, encontramos que, por ejemplo, para **Arnaz (citado en Díaz Barriga, 1995)** la evaluación curricular es “la tarea que consiste en establecer el valor del curriculum como recurso normativo principal de un proceso de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” .

Glazman y De Ibarrola, hace más de dos décadas (1978: 69-70), pensaban que la evaluación de un plan de estudios era: “un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en

espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos 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 permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta.”

Esto conduce a plantear que un proceso de evaluación debe llevar al evaluador a emitir una serie de juicios que orienten un proceso de toma de decisiones. En general, dichas decisiones están a cargo de las instancias de administración educativa y, muy pocas veces, en manos de quienes cotidianamente participan de la vida académica de la institución.

Aunque es posible defender la idea de que la evaluación curricular permitirá decidir el “grado de éxito” del currículum propuesto, en comparación con las metas u objetivos establecidos, pero también debería dar atención a los procesos educativos y fenómenos del aprendizaje en toda su complejidad y, dado el caso de la educación profesional, indagar acerca de la repercusión profesional, laboral y económica de sus egresados.

Algunos autores ubican la necesidad de la evaluación únicamente con miras al mejoramiento de los cursos, definir mejores métodos y técnicas de enseñanza, seleccionar y acreditar a los alumnos, o bien, en términos del funcionamiento administrativo de la institución educativa. Esto conduce a resaltar el estudio de los productos observables del aprendizaje, en cuanto a una demostración del nivel de logro de objetivos específicos de proceso instruccional, desde una visión meramente cuantitativa. De esta forma, se equipara a la evaluación curricular con la evaluación instruccional por objetivos. Creemos que ni siquiera así podrían comprenderse los factores asociados al aprovechamiento escolar, ni mucho menos sus intrincadas interrelaciones. Es decir, postulamos que esto es necesario, pero no suficiente.

Aunque usualmente encontramos una serie de evaluaciones curriculares en el medio educativo, sabemos también que adolecen de serias deficiencias. En primer lugar, tal como apunta **Angel Díaz Barriga** (1984), ésta se conduce sin una conceptualización clara de qué se va a evaluar, para quién y cómo. Asimismo, se reduce a obtener información

sobre indicadores de eficiencia a nivel interno, en términos de un plan de estudios formal. En ocasiones abarcan estudios demográficos del rendimiento académico, entendido éste en términos de promedios, índice de acreditación, número de reprobados, total de desertores, etc., sin llegar a un estudio de sus condicionantes.

Según **Stenhouse (1984)**, en algunos países avanzados, es posible identificar diversas experiencias de evaluación altamente desarrolladas y especializadas de las instituciones educativas. No obstante, también han caído en la evaluación de casos aislados, de investigación evaluativa demasiado rígida y unidireccional. Si bien cuidan la sistematicidad, el rigor metodológico y la validez de la información recabada abordan la problemática curricular de manera fragmentaria y los resultados de la evaluación tienen muy poco impacto en la innovación educativa de las instituciones.

La evaluación curricular engloba prácticas evaluativas diversas que se dirigen a planificar la instrucción y controlar el progreso del alumno en el currículum. (**Verdugo, 1994**)

La valoración basada en el currículum pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza y el aprendizaje. Ello con el fin de tomar decisiones y mejorar el objeto que se pretende evaluar.

Por su parte, **Latapí (1981)** afirma que las investigaciones en este campo deben tender a la innovación educativa, entendida como aquellas actividades deliberadas y organizadas que, fundamentadas en los resultados de la investigación educativa, tienen la finalidad de mejorar los procesos y sistemas educativos.

En contraste con los resultados de otros países, a pesar de que también se han creado profusamente instancias de evaluación institucional y educativa, y de algunos intentos decorosos, la evaluación curricular que se conduce en nuestros países es más bien fragmentaria, sin rigor metodológico y, en gran medida, intuitiva. Las autoridades educativas fomentan una serie de procesos para actualizar y revisar los programas de asignaturas, donde los docentes analizan la secuencia, temática, bibliografía, etc. de cursos

aislados; y se pretende que esto agota la evaluación de la organización y estructura del plan curricular. Así han permanecido en nuestras universidades planes de estudios durante más de 15 ó 20 años, y aunque procuran cubrir parcialmente un criterio de actualización, mantienen un concepto de la disciplina y un perfil del profesional desfasado de nuestra realidad actual. (**Díaz Barriga, F., 1994**).

Por lo anterior, consideramos que las conceptualizaciones de evaluación curricular son restrictivas que la reducen a valorar los resultados académicos de un proceso enseñanza aprendizaje determinado, incluso a la actualización de programas de asignaturas aislados.

En este sentido, afirmamos que el proceso de evaluación curricular debe ser continuo y sistemático, incidiendo en todas las etapas del proceso curricular, y flexible, atendiendo tanto a consecuencias esperadas como no anticipadas.

No obstante, **A. Díaz Barriga (1989)** establece como polémica actual la posibilidad real de evaluar todo el curriculum mediante estudios parciales, contra la idea de que no es posible abarcar la totalidad del fenómeno, puesto que nunca se captura su dinámica y la evaluación implica desfases temporales. Aun reconociendo esto último, asumimos la postura de que es preferible procurar obtener un panorama lo más amplio posible, mediante estudios estrechamente interrelacionados, que caer en visiones fragmentadas.

Según **Lewy (citado en Román y Díez, 1994)** debe mantenerse un seguimiento continuo de lo que denomina “el control de calidad del programa”, lo cual involucra acciones para valorar la eficiencia y eficacia del proyecto.

Autores como **Weiss (1975)** opinan que los estudios de evaluación curricular deben satisfacer, principalmente, criterios de adecuación científica (validez, confiabilidad, objetividad), mientras que para **Stufflebeam (1987)** es un requisito satisfacer, adicionalmente, lo que denomina utilidad práctica (importancia, relevancia, costeabilidad, alcance, duración).

Se insiste, también en que un proceso de evaluación debe ser participativo e involucrar a todos los agentes inmersos en el proceso curricular, la realidad es que este aspecto rara vez se cubre. Tendemos a sentir un proceso de evaluación como una fiscalización y cuestionamiento, que difícilmente aceptamos porque está en manos de las autoridades y de la administración educativa; por lo que sólo refleja un punto de vista, con frecuencia el de aquellos más distantes a la práctica educativa cotidiana.

En el papel de evaluador curricular, en opinión de **Stufflebeam (1987)**, hay un reparto de papeles en el trabajo evaluativo, que puede ser asumido alternativa o simultáneamente por varias personas, incluyendo a los propios evaluados. Así considera: al cliente de la evaluación, al diseñador, coordinador, asistentes, encuestados, especialistas en ayuda técnica e información, investigador evaluativo, promotor de las evaluaciones y metaevaluador. Destacaríamos esta última función, que apunta a la necesidad de evaluar las evaluaciones para asegurar la calidad, ética, valor social y científico de las mismas. Es bien cierto que en su calidad de experto e intelectual deberá asumir y conciliar su postura personal con los requerimientos y orientaciones de la institución, labor que no es fácil.

Evidentemente estamos ante un giro significativo en la concepción y en los métodos de la evaluación del currículum, hasta tal punto se establece una ruptura entre los modelos tradicionales y actuales. Frente a una evaluación burocrática y jerárquica hoy nadie duda que es necesario introducir un enfoque abierto y dinámico, donde el proceso evaluador sea el principal elemento que incida en el desarrollo curricular.

El campo del currículum tiene como ámbitos de trabajo profesional el diseño, desarrollo y evaluación curricular. De éstos el desarrollo o aplicación del currículum adquiere cada vez más mayor relevancia como objeto de estudio. La aplicación de un diseño curricular supone en esencia poner en acción la versión en la práctica para lograr en los alumnos el resultado que prometía la formulación escrita del currículum (**Wilson, 1988**).

La evaluación del desarrollo curricular consiste en un proceso de recabación de información y valoración sistemático acerca de la aplicación del currículum en la situación

de enseñanza, de cómo es puesto en práctica y actuado en la interacción de aprendizaje y enseñanza. Por su parte, la práctica curricular representa un proceso social muy complejo y por lo mismo la realización de la evaluación debe considerar el contexto sociocultural de la escuela y de la conducción de la enseñanza en el aula. Por la diversidad de prácticas y modos de aplicar el curriculum se requiere la adopción de una visión comprensiva del proceso de evaluación que permita considerar esa complejidad y diversidad de prácticas en contextos específicos.

Por otra parte, el análisis epistemológico facilitará la comprensión de los enfoques y su análisis como una consecuencia de posturas o definiciones metateóricas. Así por ejemplo, es muy distinto considerar que existe una neutralidad de los datos a las valoraciones de los sujetos y que se debe ser objetivo a toda costa (enfoque tecnológico), frente a otros enfoques que destacan la naturaleza social y cultural de los datos y cómo se requiere comprender los significados de los agentes educativos (enfoque etnográfico y evaluación iluminativa).

La evaluación curricular es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular.

La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas.

De lo antes planteado se infiere que no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemático, constituyendo una modalidad investigativa que permite perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica.

Se evalúa lo que está concebido, diseñado, ejecutado incluyendo el proceso de evaluación curricular en sí mismo; de ahí que la evaluación curricular se inicie en la etapa de

preparación del curso escolar, donde se modela o planifica la estrategia con base a los problemas que se han detectado o se prevé que pudieran existir. (Addine, 1997)

Addine (1997) propone los elementos que se deben considerar para diseñar un plan de evaluación:

Al diseñar la evaluación curricular los principales elementos a tener en cuenta son:

- a) **¿Para qué?.** Objetivos más generales de la evaluación y derivar de ellos paulatinamente los objetivos parciales (claros, precisos, alcanzables y evaluables).
- b) **¿Qué?.** La evaluación puede referirse a todo el curriculum o a un aspecto particular de éste.
- c) **¿Quién?.** En dependencia de lo que se vaya a evaluar y del nivel organizativo en que se realizará se determina los participantes que se incluyeron en la evaluación y quién la ejecutará en relación con el nivel organizativo de que se trate. Para el desarrollo de la evaluación curricular tendrán en cuenta, entre otros elementos, los criterios, sugerencias, etcétera de los alumnos.
- d) **¿Cómo?.** Métodos a utilizar en dependencia de lo que se evalúa.
- e) **¿Con qué?.** Se valoran los medios, recursos, presupuesto, etc.
- f) **¿Cuándo?.** Se tiene en cuenta la secuenciación u organización del proceso de evaluación.

En dependencia de lo que se evalúa, la evaluación curricular debe, aplicando los criterios generales, realizarse en distintos **momentos** y con **funciones** distintas.

La evaluación curricular inicial o diagnóstico corresponde a la etapa preactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículo están dadas, si no, deben ser creadas.

La evaluación curricular formativa o continuada corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta fase de la evaluación tiene una importante

función reguladora ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento.

La evaluación curricular sumativa se realiza en la etapa posactiva del proceso de enseñanza aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículo, cancelarlo, mejorarlo o rediseñarlo. De ahí que la evaluación sumativa se convierta en evaluación inicial, o en parte de ésta, cuando sirve para plantearse la adecuación curricular. Es importante tener en cuenta la necesidad de evaluar la propia estrategia de evaluación, por lo que se ha de diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, procurando que sean objetivos, válidos y confiables.

Evaluación Interna y Externa del Currículum

En un intento de abordar la problemática antes descrita en la metodología de diseño curricular diferenciaremos dos grandes aproximaciones en el proceso de evaluación curricular continua: la evaluación interna y la evaluación externa.

La evaluación interna del currículum va a centrarse en el proceso curricular. Permitirá controlar la forma de operar del proyecto curricular y ofrecerá información acerca del plan de estudios y sus procedimientos de aplicación. A este proceso evaluativo antecede la evaluación del contexto y fundamentos del currículum, así como el análisis del perfil profesional esperado. **(Díaz Barriga, F., 1995)**

En otro lugar, **Santos Guerra (1996: 122)** plantea que la necesidad de la autoevaluación o evaluación interna radica en su capacidad para el desarrollo curricular y para la mejora de la profesionalidad de los docentes. Puede ser total (de todos los aspectos de la escuela) o centrarse en algunas parcelas concretas, según las experiencias temáticas, la disponibilidad de tiempo y la urgencia en la solución de problemas.

En este sentido, no podemos olvidar que los profesores no disponen de un tiempo para esta tarea. Y aquí encontramos ya una complicación que debe solucionarse a través de una disponibilidad temporal para tareas de tan decisiva importancia. Hay que buscar formas y tiempos de discusión sobre el funcionamiento de la escuela. Es la manera de mejorar la enseñanza y el currículum. No es bueno que el profesor tenga que recurrir al voluntarismo de quien entrega horas de su tiempo libre para realizar una actividad que nace de la exigencia misma del funcionamiento institucional.

La evaluación interna, dice por su lado **Díaz Barriga F. (1995)**, estará enfocada, principalmente, a determinar el logro académico de los alumnos y los factores asociados a éste, incluyendo la labor e interacción docente. En segundo término, abarca el análisis de la estructura interna y organización del propio plan de estudios y de su forma de operación.

Algunos de los aspectos susceptibles de evaluarse a nivel interno de la estructura y organización del plan curricular son - *fundamentos y contexto; vigencia; congruencia; continuidad e integración; viabilidad; sentido lógico y epistemológico del currículum; potencial; condicionalida; innovación; metacurrículum; operatividad; instrucción; etc.* (**Díaz Barriga F., 1995**).

Mientras tanto, la evaluación externa permitirá juzgar y reaccionar hacia los logros del currículum en forma global, centrándose en los productos resultantes. Aquí, el énfasis está puesto en el impacto social del egresado, en decidir si fue posible lograr o no el perfil profesional propuesto, en delimitar si existe la capacidad de solucionar problemas y cubrir necesidades sociales circunscritas al campo de la profesión.

"En la evaluación externa se pone énfasis en una serie de estudios que abordan los fenómenos sociales, económicos, políticos, históricos y educativos asociados con el ejercicio de una profesión y la labor de los egresados de la institución educativa. (**Díaz Barriga F., 1995**).

Se considera necesaria la evaluación externa del centro educativo, ya que pueden realizarla expertos con mayor independencia que los implicados directamente en la acción, con más tiempo dedicado a la tarea y con más rigor dada su especialización técnica. La evaluación interna o autoevaluación encierra el riesgo de que cada grupo actúe con los criterios que justifican aquello que está haciendo o que apoyan la eliminación de lo que resulta molesto.

Por otra parte, es importante señalar que la autoevaluación encierra el peligro de que la falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes conviertan el proceso evaluador en un factor de autojustificación.

El evaluador externo tiene que ser, a nuestro juicio, un experto en educación. El antropólogo, el sociólogo, el psicólogo, pueden aportar planteamientos metodológicos y visiones teóricas que faciliten la comprensión de la cultura de la escuela, pero las claves de interpretación más precisas surgirán del conocimiento del fenómeno educativo y de sus especialísimas características. **(Nevo, 1997)**

La evaluación externa debe realizarse en equipo, éste ha de ser homogéneo en cuanto a la línea teórica, ya que hará visible un enfoque coherente y una interpretación de los datos comprensible y uniforme, aunque plural. La evaluación externa debería completarse con la autoevaluación institucional. En realidad, esta evaluación debería desembocar en la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación institucional sistemática **(Nevo, 1997)**.

El seguimiento y la evaluación curricular están íntimamente relacionados con los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación que se realiza en la institución. Sin embargo, ellos tienen sus especificidades, devenidas de las peculiaridades que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje **(Adinne, 1997)**.

Un aspecto fundamental de la evaluación curricular es la evaluación de los documentos de planificación (perfil, plan de estudio, programas). Esta valoración aporta criterios sobre el currículum formal y nos permite su comparación con los datos que aporte la evaluación de la práctica de su realización a través del seguimiento curricular.

En los últimos años se han hecho frecuentes los estudios de seguimiento curricular, no sólo porque pueden servir de base a la planeación educativa, sino también porque proporcionan información sobre la marcha del proceso, es decir, sirven de retroalimentación a profesores y directivos y permiten por tanto mejorar la enseñanza. **(Adinne, 1997)**

El seguimiento es una aproximación al análisis de los fenómenos que transcurren a través del tiempo, de ahí que constituya una estrategia válida para la valoración de programas educativos y para la introducción de las modificaciones necesarias en el curso del propio proceso, cuando se trabaja con un enfoque de investigación en la acción.

Aunque existen diversos tipos de seguimientos, se pueden identificar en la mayoría de ellos algunas etapas comunes que se corresponden con las del proceso de búsqueda de información. Ellas son de acuerdo con **Addine (1997)**

- Definición del objeto y del proyecto de estudio
- Selección y elaboración de los instrumentos para la recogida de los datos
- Recogida de los datos
- Análisis de los datos.
- Elaboración del informe y divulgación de los resultados

En estos estudios es muy importante recoger criterios de todos aquellos que participan en la ejecución del curriculum en la práctica educativa: directivos, profesores, estudiantes. Las técnicas más utilizadas con estas fuentes son las encuestas o entrevistas personales o grupales. Este tipo de estudio se nutre también de observaciones de las actividades que se realizan en la práctica.

La evaluación curricular también comprende la evaluación de los egresados. Las opiniones de los egresados sobre el tipo de trabajo que realmente desempeñan, las tareas o funciones que con más frecuencia realizan, los conocimientos y habilidades más necesarios, sus posibilidades y expectativas de promoción profesional constituyen una

fuerza fundamental de información para las decisiones curriculares o pedagógicas

En todos estos estudios es sumamente importante que se determinen con precisión los indicadores que permiten una aproximación objetiva a la realidad del diseño y la práctica curricular (Díaz Barriga, F.,1994).

Desde la perspectiva psicosocial de la evaluación, se pone de relieve el carácter único de cada proceso de aprendizaje y por tanto, la imposibilidad de evaluarlo mediante el uso de técnicas de aplicación general. Se necesita proceder a una evaluación cualitativa que estudie y explique cada caso. Psicológicamente, cada persona utiliza unas determinadas estrategias para el tratamiento de información y posee un nivel específico de motivación, lo que origina unos procesos diferentes de aprendizaje. En el caso de que los resultados de dos alumnos sean semejantes, puede ocurrir que hayan seguido diversos procedimientos y respondan a distintas motivaciones

Socialmente es posible constatar la importante influencia del clima sociocultural del alumnado y del profesorado, de la naturaleza de su clima familiar, del nivel de expectativas que se ha formado, del tipo de lenguaje que utiliza. La naturaleza de las relaciones entre alumnado y profesorado y de las que se producen dentro del grupo de alumnos y profesores, las características del mismo clima social que se da en la institución escolar, son otros tantos factores que pueden influir de manera considerable en los resultados de la educación.

Esta síntesis histórica y conceptual permitió ubicar la problemática, recapitular y sintetizar. Asimismo permitió conformar nuestra propuesta:

La evaluación educativa no será válida en la medida en que se limite a constatar un determinado aspecto del curriculum sin realizar una explicación individualizada de las características psicosociales que lo han determinado en cada caso. Se asume, por lo tanto, la necesidad de una especificidad de la evaluación. Es decir, habrá que considerar como objetos de evaluación del desarrollo curricular: las estrategias cognitivas, las

representaciones mentales de alumnos y alumnas, profesores y profesoras, el clima familiar, relaciones profesor-alumno, interacción en el grupo, la cultura escolar, entre otros. Al mismo tiempo, planteamos que la inadecuación de una metodología que intentara aplicar los mismos procedimientos a todos los alumnos y grupos, así como la insuficiencia de unos procedimientos de evaluación que, basados en la utilización de métodos cuantitativos pretendieran representar bajo una sola nota (numérica o verbal) la calidad de la educación son limitados en la cultura evaluativa actual. Y aun cuando esto fuera posible, faltaría en todo caso una necesaria explicación sobre los antecedentes y causas del nivel a que se ha llegado, así como sobre la evolución y los procedimientos de intervención a aplicar en el futuro. La utilidad de lo anterior permitirá profundizar sobre tópicos abordados en este capítulo e indagar los enfoques y conceptos de la evaluación, así como las dimensiones del curriculum, como elemento que da sentido a la escolaridad, en los que se sustenta el trabajo evaluativo en las instituciones de educación superior en Durango.

CAPÍTULO 3.

PRINCIPALES MODELOS DE EVALUACIÓN

Si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planteamiento, su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado. Incluso, en algunos casos, no podrá llevarse a cabo porque sus elementos internos no se corresponderán adecuadamente y no será posible llegar a conclusiones por falta de datos, por no estar prevista alguna de sus fases imprescindibles, porque la información no se difunde del modo correcto, etc. (Casanova, 1998: 139)

Estos razonamientos exigen considerar con rigor y paciencia la elección de la metodología (cómo evaluar?) cada vez que emprendamos un proceso evaluador, entonces habremos de seleccionar el modelo evaluador que vamos a desarrollar.

Los modelos de evaluación han llamado la atención de los especialistas en evaluación educativa, sin embargo, éstos no han sido examinados con un cierto detalle por los textos relacionados con este tópico; y se han utilizado de manera indiscriminada en el proceso evaluativo. El propósito de este capítulo es describir cada modelo de evaluación, tratando de definir el paradigma que lo sustenta.

Así **Pérez Gómez (1983)** considera tres modelos principales en el marco del paradigma experimental (análisis de sistemas, objetivos de comportamiento y toma de decisiones) y otros cuatro del paradigma cualitativo (crítica, artística, evaluación respondiente, evaluación iluminativa y estudio de casos) Las definiciones de evaluación serán una consecuencia lógica del punto paradigmático de partida.

En este orden de ideas y, recuperando a **Román y Díez (1994)**; se mencionan a continuación los modelos de evaluación:

Modelo basado en el análisis de sistemas

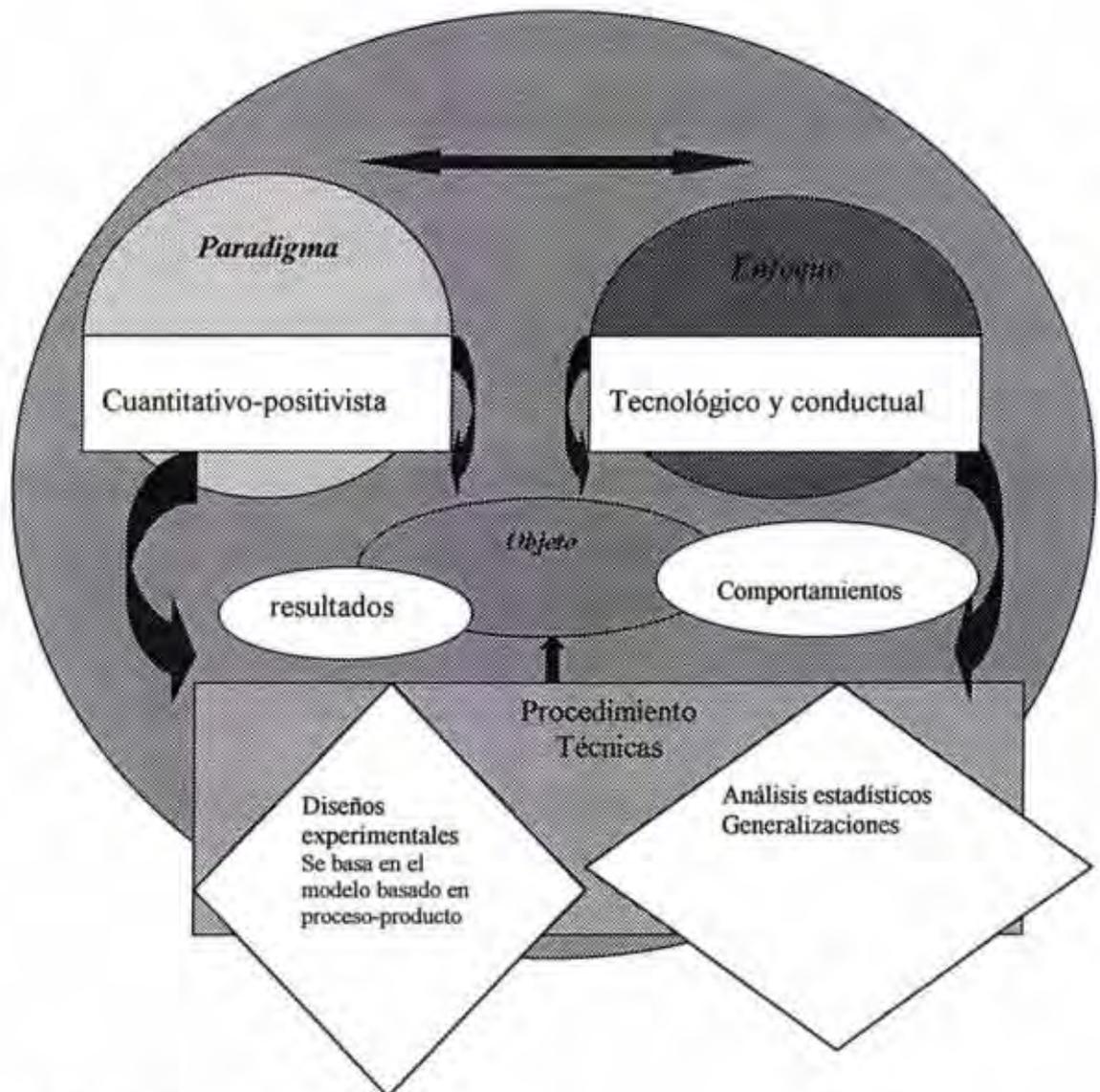


Gráfico 1: Modelo basado en el análisis de sistemas.

Este modelo se plantea que evaluar es medir objetivamente los resultados logrados, al compararlos con las previsiones establecidas en el programa; supone una relación entre programa previsión y programa resultados.

Manifiesta una concepción de la enseñanza de base Tecnológica y conductual, con la pretensión de una optimización eficaz de los resultados del aprendizaje. Parte de una previsión basada en una ejecución eficaz de los comportamientos esperados al finalizar el proceso.

Parte de una replica exacta del modelo de investigación basado en el "proceso-producto". Establece relaciones entre programas, comportamientos docentes y resultados a través de diseños experimentales, tratando de buscar una relación de causa-efecto.

Las variables son cuantificables operacionalmente como una forma de "valoración" de los comportamientos observables. Estas son identificadas, manipuladas y controladas a través de diseños estadísticos fiables, aplicados a muestras muy amplias.

House (citado en Román y Díez, 1994) afirma que se basa en una ética subjetivista y utilitaria, una epistemología objetivista y una metodología cuantitativo-positivista. La objetividad se equipara con la fiabilidad de los instrumentos de medida y los diseños de análisis de datos.

La eficacia a corto plazo y la relación con los costes económicos son el eje central de este modelo de evaluación (**Pérez Gómez,1983**). Por otro lado **Gimeno, Eisner, Román, Díez,... (1995: 314)** realizan una fuerte crítica al sentido eficientista de los objetivos en educación, considerados desde este enfoque, afirman que la limitación principal de este modelo radica en su sentido absoluto de objetividad, aunque éste puede ser su mayor acierto.

211950

Como modelo puede ser interesante y válido siempre que se utilice de manera complementaria con otros métodos de evaluación de base cualitativa.

Modelo de evaluación por objetivos

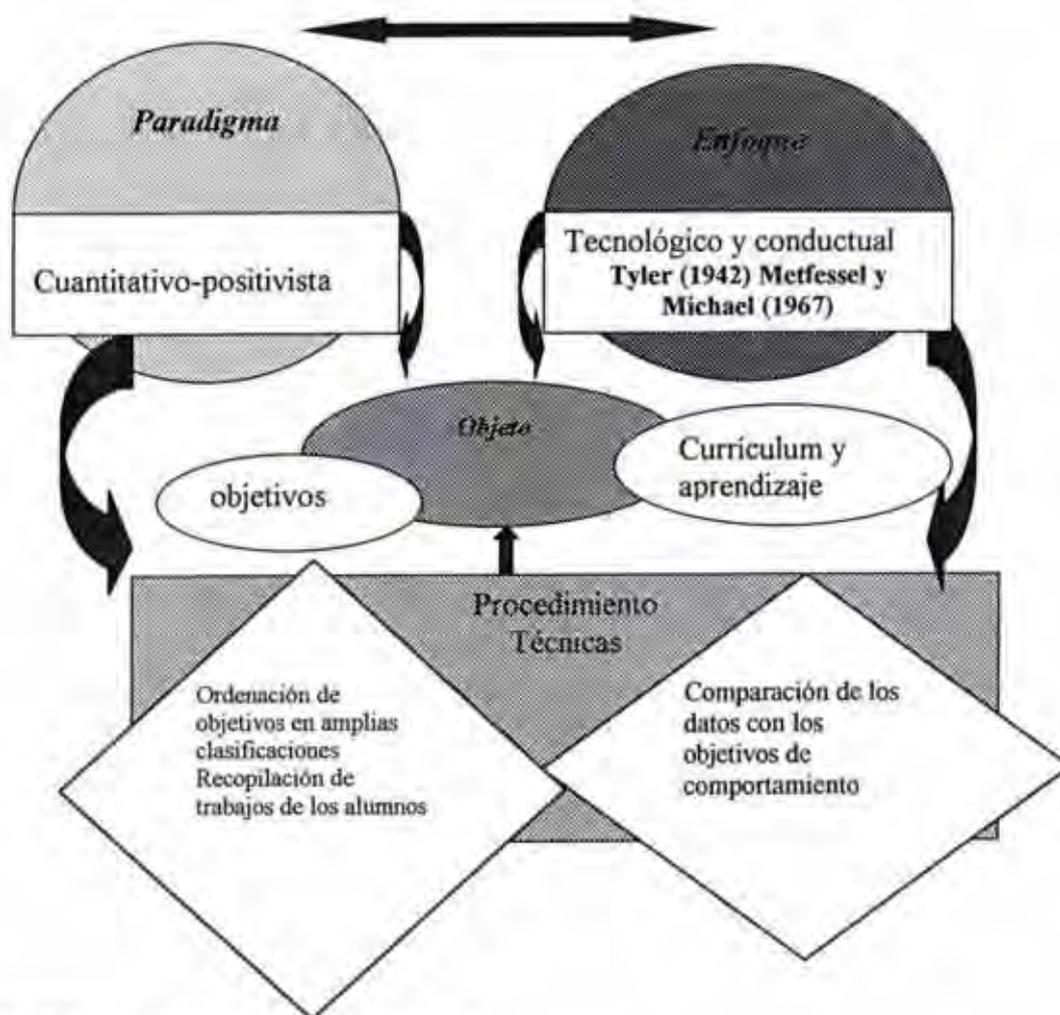


Gráfico 2: Modelo de evaluación por objetivos

El principal representante de este modelo es **Tyler (1942)**, que retoma y profundiza el estudio. Su punto de partida es la definición de evaluación como “un proceso que trata de determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza”. Una de las primeras observaciones críticas que recibió fue que no distingue entre metas y objetivos.

“Este modelo posee diversas variantes y numerosos seguidores, ya que ha estado vigente a lo largo de varias décadas. Algunos de ellos como **Michael y Metfessel, Provus y**

Hammond han ido mas allá del trabajo de **Tyler**, pero sin desviarse en exceso de sus filosofía de base. Otros más próximos como **Tyler (1970)**, **Mager (1972)** y **Popham (1975)** han reelaborado y desarrollado su modelo proponiendo criterios para la definición operacional de los objetivos” (**Román y Díez, 1994: 315**).

Tyler (1942) pretende establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento como una etapa inicial del estudio evaluativo. La evaluación, así entendida, se convierte en un proceso para determinar la congruencia entre estos objetivos y las operaciones.

El procedimiento que establece Tyler para evaluar un programa es el siguiente:

- **Establecer las metas y objetivos**
- **Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones**
- **Definir los objetivos en términos de comportamiento**
- **Establecer situaciones y condiciones, según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.**
- **Explicar los propósitos de la estrategia a los profesores y en las situaciones más adecuadas.**
- **Escoger y desarrollar las medidas técnicas apropiadas.**
- **Recopilar los datos de los trabajos de los estudiantes.**
- **Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.**

El modelo de evaluación por objetivos es el mas utilizado y popular de los modelos de valuación. Han resultado útil como guía de aprendizaje del estudiante, al permitir al profesor tener una referencia clara, aunque incompleta, de los aprendizajes escolares. **Stufflebeam (1987: 96)** formula las siguientes limitaciones del modelo Tyleriano:

- Considera la evaluación como un proceso terminal, lo que implica que solo poseemos información al finalizar el proceso.
- Posee limitaciones técnicas, sobre todo a la hora de cribar y seleccionar los objetivos iniciales.
- Utiliza como criterio último el rendimiento, olvidando que existen en la vida del aula otros muchos aspectos que es necesario evaluar.

- Tendenciosidad y falta de alcance de sus componentes evaluativos, al encerrar la evaluación en el molde de los objetivos iniciales.

Metfessel y Michael (1967) desde una misma filosofía de base, tratan de subsanar estas deficiencias y proponen un modelo evaluativo en ocho etapas:

- Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes de la evaluación.
- Hacer una lista coherente de todas las metas y objetivos posibles a conseguir, clasificados de una manera jerárquica (metas, objetivos específicos, ...).
- Traducir los objetivos específicos de rendimiento en una forma inteligible, que pueda ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente de los alumnos.
- Seleccionar y crear una variedad de instrumentos que suministren valores a la hora de coleccionar la efectividad de los programas.
- Llevar a cabo observaciones periódicas para valorar el rendimiento.
- Analizar los resultados obtenidos a través de la utilización de métodos estadísticos adecuados.
- Interpretar la relación evaluación-objetivos en función de ciertas normas y valores previamente establecidos.
- Hacer recomendaciones para perfeccionar el programa en sus metas y objetivos en función de los resultados obtenidos.

Este modelo de evaluación por objetivos depende sobre todo de cómo se organicen y redacten los objetivos. Si éstos se redactan desde una perspectiva conductual, se limitan a conductas observables medibles y cuantificables (objetivos operativos y de conducta) y por ello evaluar es medir y cuantificar el nivel de consecución de estos objetivos, que actúan como criterio de evaluación. En este caso los modelos de evaluación se apoyan en el paradigma conductual (hipotético-deductivo, cuantitativo).

Pero si los objetivos se redactan en forma de capacidades y valores, de entrada diremos que no son medibles, pero si evaluables. Actúan como criterio de evaluación y por ello son el referente necesario de evaluación. Este modelo se denomina evaluación por objetivos (capacidades-destrezas y valores-actitudes).

Modelo de evaluación sin referencia a metas

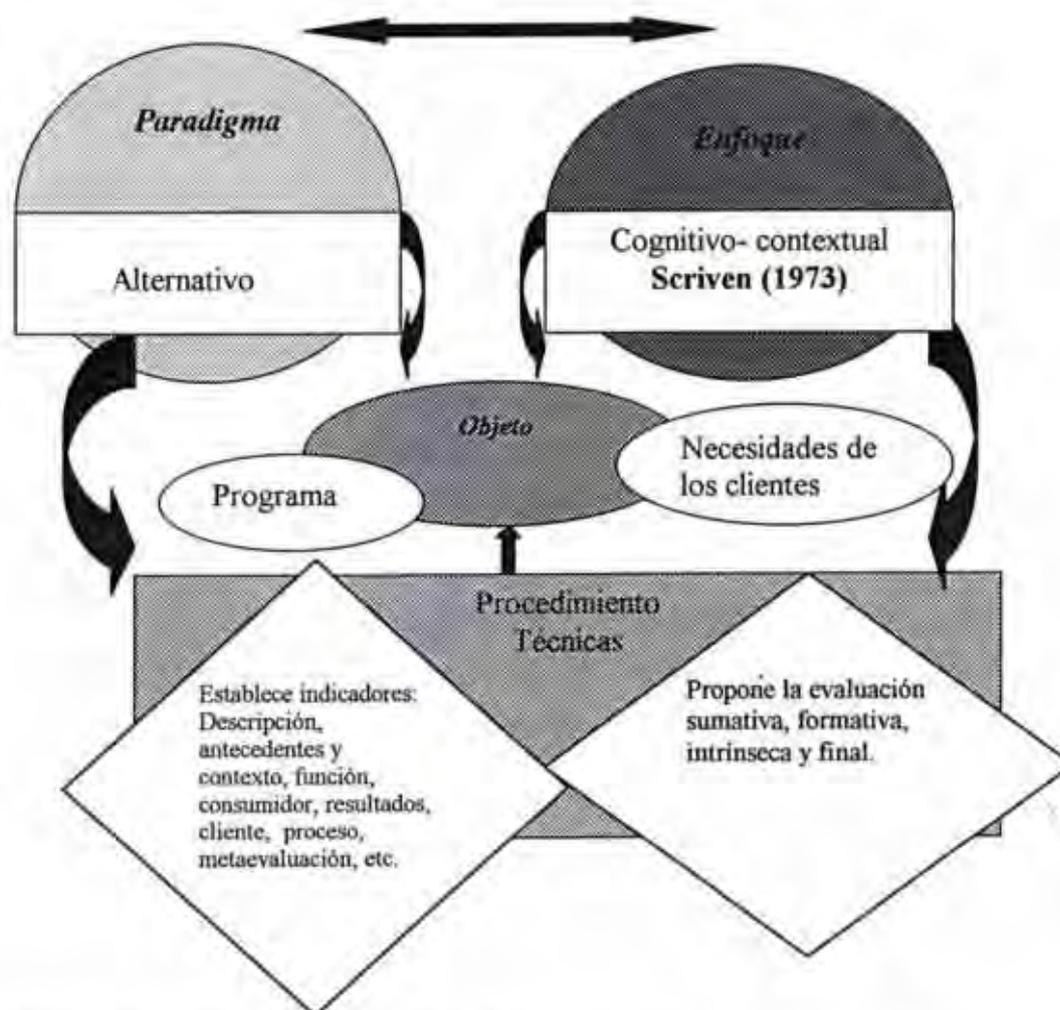


Gráfico 3: Modelo de evaluación sin referencia a metas

También se suele definir como **evaluación centrada en el consumidor**. Scriven (1967) en el trabajo *The methodology of evaluation* define la evaluación como "la determinación

sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto". El sentido de la evaluación no es otro que la ayuda a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad a los consumidores. Más aún, el evaluador debe ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios alternativos. Por ello desplaza la evaluación desde los objetivos a las necesidades.

Scriven (1973) afirma que la principal tarea de la evaluación es emitir juicios bien informados y por ello su tarea principal es **juzgar el valor**. Una valoración objetiva del valor es la condición básica de la evaluación. A menudo esto no se da al confundir la meta de la evaluación (juzgar el valor de algo) con las funciones de la evaluación (utilizaciones constructivas de los datos evaluativos). Concluye que una evaluación no debe preocuparse sólo del grado de consecución de los objetivos, sino del análisis de la bondad del programa.

Distingue dos funciones principales en la evaluación: una sumativa y otra formativa. La **evaluación sumativa** es la que calcula el valor de un objeto una vez que se haya puesto en el mercado y está orientada a comprobar la eficacia de los resultados. La **evaluación formativa** es la que ayuda a desarrollar programas y otros objetos. Esta forma parte integrante del proceso de desarrollo y proporciona información continua para ayudar a planificar y producir luego algún objeto.

Él distingue además entre **evaluación intrínseca** y **evaluación final**. La primera valora las cualidades de una medición sin tener en cuenta los efectos sobre sus clientes, juzgando ciertas características como las metas, la estructura, la metodología, las cualificaciones y actitudes del personal, la evaluación final se preocupa no de la naturaleza del programa, sino de los efectos sobre los clientes.

Este tipo de **evaluación sin metas y objetivos** trata de investigar todos los efectos del programa, independientemente de sus objetivos. Scriven considera que la evaluación sin metas es reversible y complementaria: se puede comenzar a evaluar sin metas y se puede terminar evaluando desde las mismas. O pueden darse simultáneamente ambas. Las **ventajas** de la evaluación sin metas son:

- Es menos intrusiva que la evaluación basada en metas
- Más adaptables a los cambios de metas repentinos
- Más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios
- Menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva
- Más estimulante profesionalmente.
- Más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores.

Para Scriven el punto de referencia en educación no son los administradores ni los diseñadores del currículo sino los propios consumidores de la educación. Establece una **lista de control de indicadores de la evaluación** en la que incluye estos 18 puntos:

Descripción
Antecedentes y contexto
Función
El consumidor
Normas
Resultados
Costes
Significado
El informe
El cliente
Recursos
Sistema de distribución
Necesidades y valores
El proceso
Posibilidad de generalización
Comparaciones con otras opciones
Recomendaciones
La metaevaluación

Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento

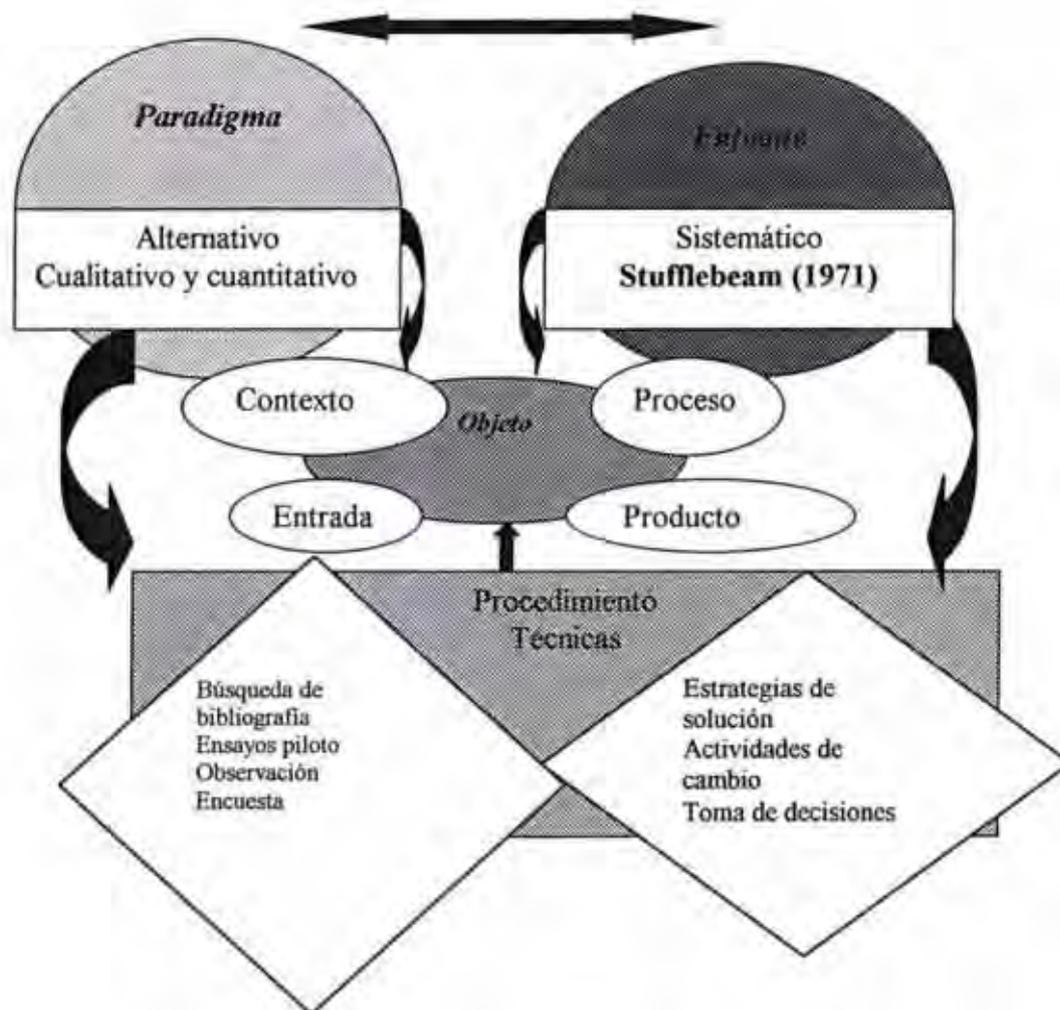


Gráfico 4: Modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.

Stufflebeam (1971) realiza una importante crítica a las formas de evaluación del momento en EE.UU. y la propuesta de un modelo alternativo de evaluación, el **CIPP (Context, Input, Process and Product)** diseñado en el marco de la toma de decisiones.

Las **críticas principales** realizadas contra la evaluación del momento conducen a la afirmación siguiente: "La evaluación es víctima de una grave enfermedad" y además que "existe una malísima calidad en el trabajo evaluativo". Y ello por estas razones:

- Ausencia de esfuerzo a la hora de evaluar los programas.
- Preocupación: al entender que el proceso evaluativo es ambiguo, superficial, inadecuado, propenso al error y a menudo tendencioso.
- Escepticismo: ante la posibilidad de llegar a acuerdos entre los expertos para construir una evaluación solvente.
- Ausencia de directrices sobre requisitos mínimos de calidad en la evaluación.
- Malos sistemas de realizar las evaluaciones.
- El síndrome de la diferencia no significativa.
- El síntoma de los elementos perdidos: falta de una teoría pertinente; de conceptos claros cerca de los requisitos informativos; de instrumentos y planificadores apropiados; de mecanismos para organizar y procesar información evaluativa; y de un personal bien preparado. (Stufflebeam, 1987: 182).

Para tratar de resolver esta situación enumeran estos cinco problemas de urgente solución en la evaluación: **su definición, la toma de decisiones, los valores de referencia, los niveles y el diseño de la investigación.**

Ante esta situación, se construye un modelo alternativo. Su punto de partida es la afirmación siguiente: **el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar.** Una meta es valiosa sólo cuando se compara con las necesidades de la gente a la que sirve.

Construye el modelo **CIPP** como una estrategia para el perfeccionamiento de los sistemas. Ello favorecerá las decisiones a tomar que son:

- Decisiones de planificación: especificación de metas y objetivos.
- Decisiones de estructuración: especificaciones de los medios para adquirir unos fines
- Decisiones de aplicación: se refieren al proceso real de desarrollo del programa.
- Decisiones y reciclaje: constatación de la congruencia entre resultados y propósitos.

En este contexto se construye el siguiente diagrama de flujo: (Stufflebeam, 1987, pág. 193)

	Evaluación de Entrada	Evaluación del Proceso	Evaluación del Producto
Objetivo	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativos, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento, o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada, el proceso e interpretar su valor y su mérito.
Método	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a sus aplicaciones, viabilidad y economía. Utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, grupos asesores y ensayos pilotos.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos esto es estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la realización.		

Tabla No. 4: Componentes evaluadores básicos (Stufflebeam, 1987)

En este sentido se precisa mucho más cada uno de los componentes evaluadores básicos: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. Estos aspectos son sintetizados así por **Stufflebeam (1987, pág. 194)** (Ver gráfico 5)

Insiste también en la metaevaluación como una necesidad de evaluar las propias evaluaciones. Estas deben ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para con aquellos cuyo trabajo se está examinando. Para ello debe poseer unas normas de referencia (**Joint Committee, 1981**).

Las principales críticas a este modelo las concreta **Elliot (1981)** al afirmar que olvida el carácter jerárquico del sistema educativo, siendo los profesores meros receptores de decisiones tomadas "más arriba". Este modelo requiere de un número importante de personas que se involucren en el proceso evaluativo dada la amplitud del CIPP. El uso de este modelo en el centro educativo, limita la participación de los miembros de la comunidad educativa, pues de origen tiende a ser una evaluación de tipo externa.

Actualmente este modelo tiene cierta aceptación y aplicación en las instituciones educativas, no obstante su visión empresarial, puede ser útil y recomendable una vez que los miembros de la comunidad educativa se vean involucrados en el proceso.

Modelo de Eisner: dimensión artística de la evaluación

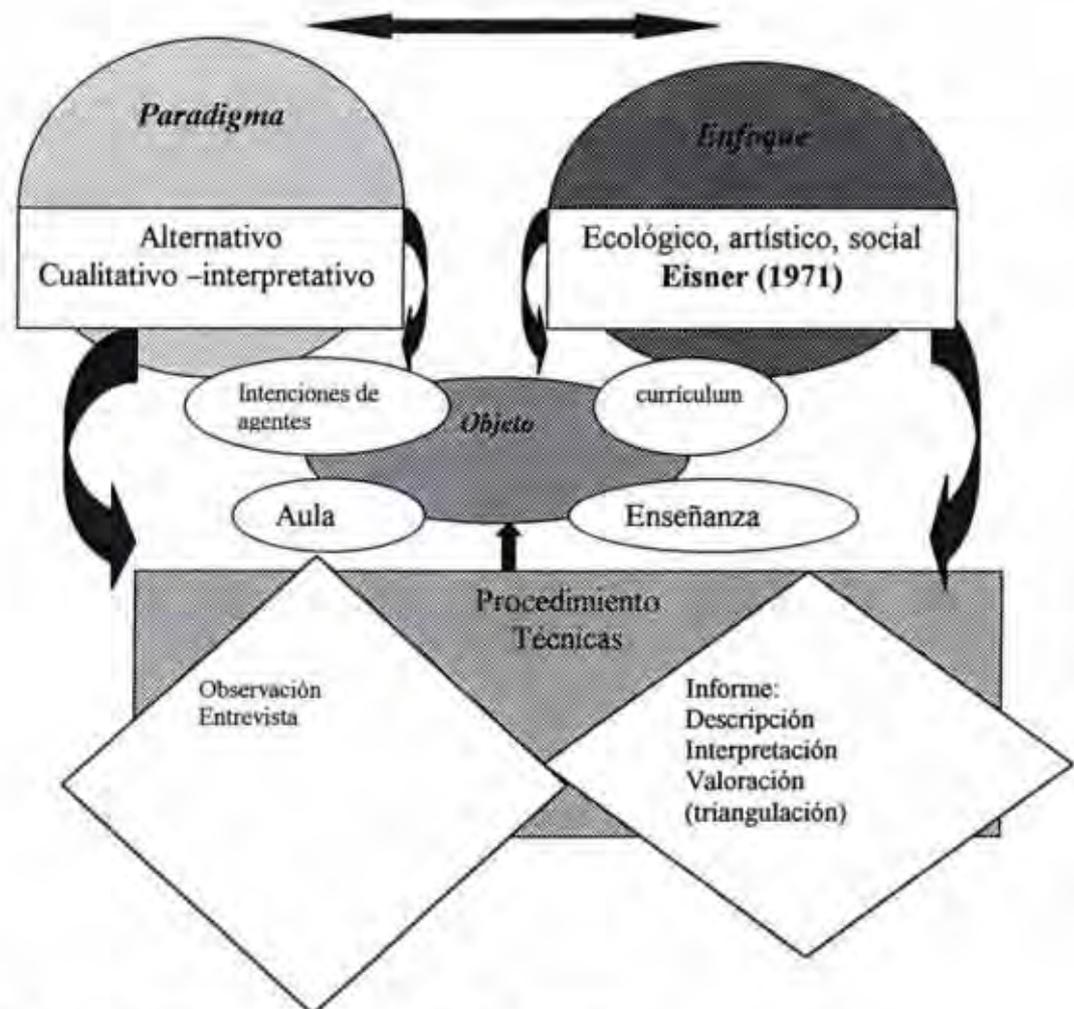


Gráfico 5: Modelo Eisner: dimensión artística de la evaluación.

Eisner (1971, 1997) considera que la evaluación del currículo debe partir del análisis de las intenciones de sus agentes y la comprensión de sus actuaciones.

Su escuela, de orientación cualitativa, rompe radicalmente con los métodos de evaluación tradicionales. Se asienta en la concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista. El evaluador interpreta lo que observa tal y como ocurre en este contexto de

significados. Desde la descripción de los mismo trata de llegar a la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones en que están insertos.

La valoración de los programas y el curriculum es también una actividad artística, que trata de captar las intenciones implícitas de sus agentes. Interesa la valoración de los procesos subyacentes más que los resultados que se consiguen. Esta valoración crítica se realiza a través de la actividad crítica y la dimensión perceptiva del evaluador.

Este modelo plantea la necesidad de penetrar en la vida del aula, exige una capacidad de observación y reflexión sobre los fenómenos emergentes en la misma. Interesa más que una descripción de procesos una profunda revisión crítica del sentido de los mismos. Captar la realidad y sus estructuras subyacentes es esencial para diagnosticar significativamente la realidad a evaluar. La información recabada se presenta en un documento escrito (un informe) cuya finalidad es ayudar a comprender a otros y a la vez valorar la calidad de la educación que se imparte y las consecuencias que se deriven de la misma. En este informe se dan estos tres pasos:

-Descripción: que ha de ser viva y detallada de la realidad a evaluar, profundizando en ella los hechos y rasgos singulares. Supone un enfoque fáctico de los acontecimientos (citas del discurso de los profesores y alumnos....) y un enfoque artístico (literario, metafórico e incluso poético). Ello facilitará la inmersión del autor en los acontecimientos.

-Interpretación: de los intercambios, símbolos y acontecimientos interactivos de la vida del aula. Utiliza cuerpos teóricos para interpretar los acontecimientos cotidianos. La conexión entre teoría y práctica es un proceso crítico y fluido. De este modo perfecciona la teoría con la práctica: los modelos teóricos se enriquecen. Interpretar supone buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes (**Pérez Gómez, 1983**).

-Valoración: emitir estimaciones justificadas acerca de la descripción e interpretación anteriores. La evaluación es ante todo una actividad de valoración.

Este modelo de evaluación no se limita a constatar los éxitos o los fracasos en función de los objetivos, sino que trata de conceptualizar la vida del aula y su sentido. Critica el modelo experimental de evaluación y afirma que la objetividad pura es imposible.

Utiliza como técnicas la "triangulación", la "evidencia circunstancial", el "diseño progresivo", frente a los diseños lineales y cuantitativos. La evidencia surge cuando todas las piezas encajan formando un todo con sentido. Y esto se manifiesta en la contrastación entre los participantes: contrastación empírica de la crítica con el fenómeno. Una buena crítica ilumina lo que enfoca (Eisner, 1981).

La crítica fundamental a este modo no radica en el enfoque, sino en la falta de garantías que ofrece, el desarrollo inadecuado de los procedimientos y la dificultad en conseguir validez y fiabilidad (**Pérez Gómez, 1983**).

Modelos de evaluación democrática

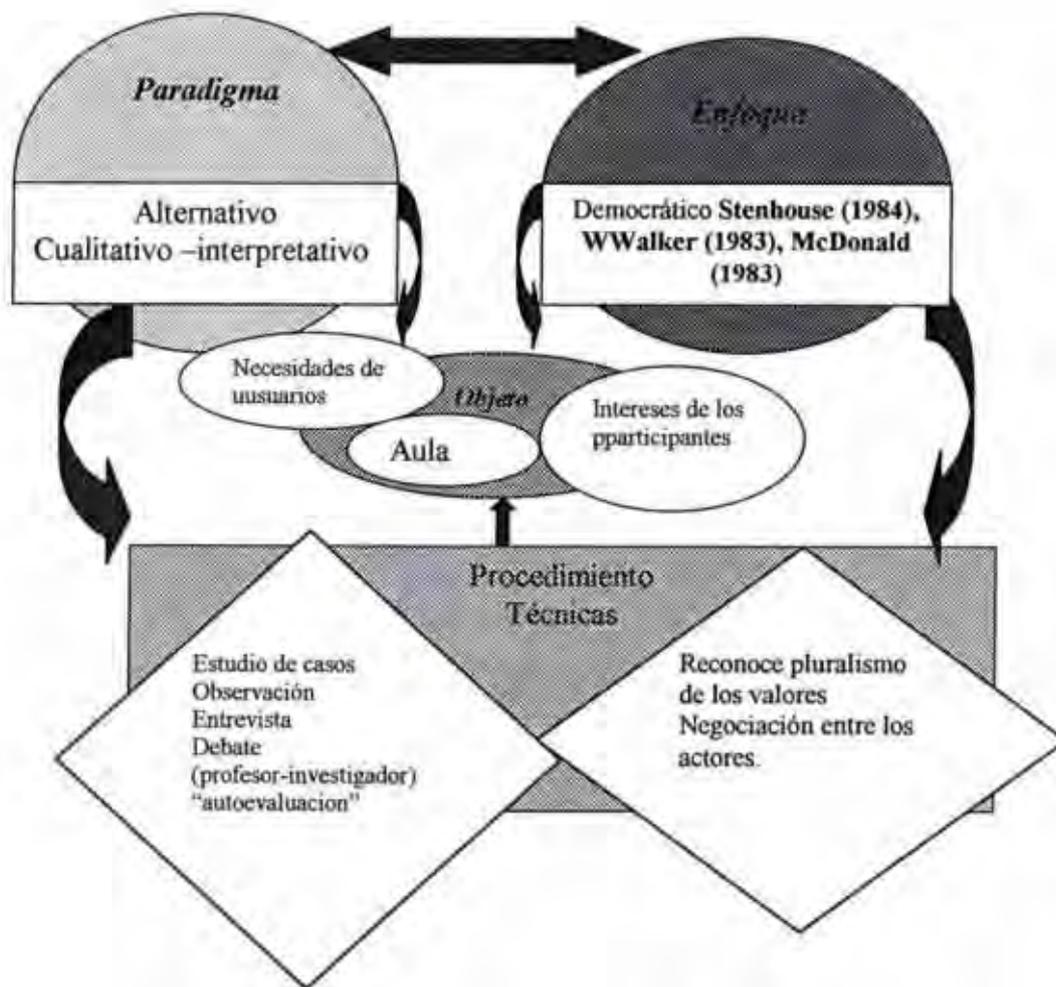


Gráfico 6: Modelo de evaluación democrática.

Los principales representantes de este modelo de evaluación son **Stenhouse**, **Macdonald**, **J. Elliot** (1981) el paradigma que subyace este modelo es de corte cualitativo. Trata de estimar la adecuación de un programa a las necesidades de los usuarios, donde el evaluador es sobre todo informador de la comunidad.

Walker (1983) considera que la exigencia máxima de la evaluación es adecuar las interpretaciones a la capacidad comprensiva de los usuarios y responder a sus intereses y problemas prácticos.

Este tipo de evaluación es sobre todo una actividad estimativa de la cualidad de los procesos que se desarrollan. El evaluador ha de interpretar en profundidad los sucesos del aula, penetrar en ellos y contextualizarlos. (**Stenhouse, 1984**).

Este modelo de evaluación parte de supuestos metodológicos naturalistas, al considerar la realidad del aula como un todo vivo en movimiento. Para conocer su realidad y sus significados más relevantes es necesario sumergirse en ella. Las fuentes de los datos son todos los que participan en el programa. Por ello el modelo de evaluación ha de ser democrático. (**McDonald, 1976**). Las opiniones e interpretaciones de los participantes han de expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación. La entrevista y el debate son los medios más adecuados para ello.

La evaluación no es solo una actividad cognoscitiva y valorativa, sino una forma de promover el cambio y la innovación, a través de la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar la realidad. El concepto de "profesor investigador en el aula" y la "autoevaluación" son el reflejo de estas posiciones.

La evaluación democrática se sitúa en el marco del estudio de casos y de la metodología cualitativa. La negociación y la participación en la vida real del aula construyen esta forma de hacer democrática.

McDonald (1976) considera que la evaluación democrática es un servicio a la comunidad entera sobre las características de un programa educativo. El evaluador democrático reconoce el pluralismo de los valores y busca la representación de los intereses diferentes en la formulación del tema. Actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos. Los conceptos claves de la evaluación

democrática son "secreto", "negociación" y "accesibilidad". El concepto clave de justificación es "el derecho de saber".

La siguiente tabla nos muestra una síntesis de los modelos de evaluación

Modelo	Paradigma	Objeto	Enfoque	Técnicas de evaluación
Basado en el análisis de sistemas	Cuantitativo hipotético-deductivo. Investigación basada en proceso – producto.	Resultados y comportamientos	Conductual – tecnológico	Control de variables Diseños experimentales y estadísticos.
Evaluación por objetivos	Cuantitativo	Objetivos Programas aprendizajes	Conductual – tecnológico (Tyler,1942) Metfessel y Michael (1967)	Ordenación y clasificación de objetivos Escoger y desarrollar medidas técnicas Trabajos de estudiantes Comparar datos con objetivos de comportamiento.
Sin referencia a metas	Alternativo cualitativo-interpretativo	Programa Efectos en los clientes	Cognitivo contextual (Scriven, 1973)	Evaluación sumativa, formativa, intrínseca y final. Propone 18 indicadores: antecedentes y contexto, resultados, el cliente, el proceso, etc.
Orientado hacia el perfeccionamiento CIPP	Alternativo Cualitativo-cuantitativo	Contexto, entrada, proceso producto	Sistemático (Stufflebeam, 1971)	Búsqueda de bibliografía, visitas a programas ejemplares, grupos de asesores y ensayos pilotos; observación, entrevista, análisis cualitativos y cuantitativos.
Dimensión artística	Alternativo cualitativo-interpretativo	Enseñanza como arte, vida del aula, intenciones implícitas en el curriculum	Ecológico (Eisner, 1971)	Observación y entrevista Informe (descripción, interpretación y valoración) Triangulación
Democrático	Alternativo, cualitativo, interpretativo, etnográfico.	Procesos, aula Prácticas	Democrático (Elliot, Walker, 1983, Stenhouse, 1984; McDonald, 1983)	Autoevaluación (profesor-investigador) Observación Entrevista Debate Informe (negociación y consenso).

Tabla No. 5: Principales Modelos de Evaluación

Para finalizar este capítulo reiteramos que la revisión de estos modelos es fundamental para poder identificar y valorar los parámetros de comparación entre las distintas propuestas metodológicas de la evaluación educativa en la IES de Durango.

CAPITULO 4

EDUCACIÓN SUPERIOR EN DURANGO

El objetivo de este apartado es presentar, de manera sucinta, las características de la educación superior de Durango y revisar los objetivos y las acciones que se proponen en materia de evaluación educativa.

Las respuestas de la universidad en el mundo que se transforma deben guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía: pertinencia y calidad.

El criterio de calidad y pertinencia de la Universidad se refiere a que dicha institución social satisfaga como un todo, en los procesos y productos, las expectativas de la sociedad en cuanto a: la formación de recursos humanos, el desarrollo económico y social de carácter local y nacional, el avance del conocimiento científico y tecnológico, en fin, al aumento del compromiso práctico con la sociedad **(Dennis, 1991)**.

La Universidad, como institución social, encargada de formar los recursos humanos para el desarrollo de la sociedad, refleja los valores de ésta y responde a sus intereses, acorde con el momento histórico y el contexto socio cultural.

La subsistencia de la Universidad en un mercado competitivo y globalizado exige el logro de una Universidad de excelencia que se enfrente a la dinámica de los cambios tecnológicos y dé una respuesta adecuada a estos desde posiciones de los países Latinoamericanos. **(Dennis, 1991)**

La Universidad es, por definición, la institución cuya misión consiste en la conservación y el desarrollo de la cultura de la humanidad. A partir de esta función totalizadora de la Universidad, y el papel que debe desempeñar en cualquier nación, de acuerdo con el nuevo orden económico mundial. La Universidad en la actualidad es precisamente la institución

encargada, en buena medida, de mejorar la posición competitiva de toda la nación en el mercado mundial y local, por su función de formar los recursos humanos de la sociedad y desarrollar, introducir y promover los adelantos de la ciencia, el arte y la tecnología.

La Universidad, como centro de alta capacidad de asimilación, desarrollo y creación de la cultura de la humanidad, frente a los fenómenos de la globalización, marginación y otros, es una de las instituciones encargada de conservar la identidad nacional, el medio ambiente y la integridad humana, en cada país de la región. **(Dennis, 1991)**

Para que la Universidad satisfaga las expectativas sociales en el siglo XXI es necesario que produzca un cambio en cada uno de sus procesos y de forma integral como institución y se convierta en un centro de avanzada en la introducción, innovación y creación de nueva tecnología, donde se forme un profesional creativo e innovador.

La Universidad de excelencia es aquella institución encargada de formar recursos humanos competentes, promover la introducción, la innovación y la creación del arte, la ciencia y la tecnología, de alcanzar resultados (productos) prominentes en sus procesos y lograr una ventaja competitiva con relación a otras instituciones que poseen similar función en la región.

La Universidad de excelencia es la institución social encargada de: formar profesionales competentes, capaces de asimilar los cambios tecnológicos e introducirlos en la práctica social de forma creativa e innovadora; esto exige transformaciones en el proceso de formación del profesional que responda a la dinámica de cambio cultural del mundo para el siglo XXI.

En estudios realizados por la UNESCO, una línea de acción consiste en incentivar reflexiones que despierten la conciencia de las instituciones universitarias sobre la trascendencia de establecer esquemas que propicien la vinculación entre los diferentes actores que participan en el ámbito de la educación, la capacitación y la innovación tecnológica.

De estas reflexiones se desprenden modalidades que tienen que ver con los programas docentes, buscando poner al estudiante en relación con el mundo de la profesión, a partir de los programas de estudio o la práctica empresarial. Por tanto, podemos suponer que el paradigma que se vincula con este discurso es el cuantitativo con un enfoque tecnológico, eficientista.

Por otra parte, el curriculum tiene un papel importante en la calidad de la Educación Superior su pertinencia y relevancia está dada en la medida que exprese, en lenguaje pedagógico, la expectativa social, en cuanto a las capacidades que son necesarias desarrollar en el estudiante, para formar un profesional competitivo en un mercado de constante cambio, teniendo en cuenta los valores sociales, políticos, culturales, económicos de la sociedad en vías de desarrollo, donde debe ejercer la función social **(Gutiérrez, 1990)**

En la educación superior el diseño curricular ha pasado por ciertas etapas y en este momento es objeto de evaluación. La investigación está dirigida a caracterizar dicho proceso con el fin de entender las causas de su comportamiento y poderlo dirigir del modo más eficiente y eficaz, en aras de contribuir a resolver los problemas presentes en ese proceso, en tanto que el mismo influye, decisivamente, en el proceso de formación de los profesionales universitarios.

El subsistema de Educación Superior del Estado de Durango está integrado, conforme a la ley General de Educación (art. 37) y a la Ley de Educación del Estado (art. 17, fracción III), por el conjunto de instituciones que ofrecen programas de formación para cursarse después del bachillerato o sus equivalentes, y comprenden los grados de licenciatura, especialización, maestrías y doctorado, además de opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, incluyendo la educación normal en todos sus niveles y especialidades. **(Plan de Desarrollo Educativo 1998-2004).**

La educación superior, tiene el imperativo de mejorar la eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad de las funciones sustantivas que la caracterizan: la docencia, la investigación, la

difusión y extensión del conocimiento y la cultura. La formación profesional de alto nivel vinculada al desarrollo productivo y tecnológico solo puede lograrse si se incorpora el conocimiento actualizado en los programas de formación académica. La investigación tiene el compromiso de generar y adaptar el conocimiento disponible para enfrentar los problemas sociales más apremiantes en las diferentes dimensiones de la vida. Con la difusión del conocimiento, la educación superior cumple la importante tarea de compartirlo con la sociedad que requiere de él para ampliar sus horizontes de acción; con la extensión educativa las instituciones de educación superior realizan también un valioso encargo social al ofrecer modalidades y opciones de actualización profesional y laboral para distintos sujetos sociales (P.D.E. 1998-2004)

Así el subsistema de Educación Superior en Durango está integrado por instituciones públicas de carácter federal, autónomo y estatal, así como también particulares que, en conjunto, suman 29, incluida la Universidad Juárez del Estado (UJED) que con sus 16 escuelas y facultades conforman 44 unidades académicas que ofertan una amplia gama de programas de formación profesional.

Tabla No. 6: DISTRIBUCIÓN DE IES POR TIPO DE FINANCIAMIENTO

TIPO DE INSTITUCIÓN	NUMERO DE INSTITUCIONES
AUTONOMAS	2
FEDERALES	3
ESTATALES	9
PARTICULARES	15
TOTAL	29

Fuente: Plan de Desarrollo Educativo 1998-2004.

Por el subsistema de origen y las instituciones de educación superior se agrupan en universitarias, tecnológicas y de educación normal. Su coordinación y vinculación institucional a nivel estatal se promueve a través de la Coordinación de Educación Media Superior, Superior y Particular (CEMSSyP).

A su vez, la matrícula tuvo también una expansión importante en este período, al pasar de 15 427 estudiantes en 1990 a 23 119 en 1998, lo que significó un crecimiento de 48% para licenciatura y 103.8% para posgrado.

TABLA No. 7: DINAMICA DE LA MATRICULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CICLO 1990-1991 AL CICLO 1998-1999

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Licenciatura	14911	14856	15160	17664	16319	17664	19827	20928	22067
Posgrado	516	351	333	371	486	717	945	973	1052
Total	15427	15207	15493	16690	18359	20544	21838	21901	23119

Esta matrícula se distribuye entre el conjunto de las IES de la siguiente manera: el subsistema federal absorbe el 22%, el autónomo el 35%, el estatal 17% y, finalmente, el particular el 26%.

El total de la IES ofrecen 71 programas de licenciatura, 16 de especialización, 31 de maestría y 5 de doctorado.

Sin embargo, en cuanto a su distribución geográfica, la mayor parte de las IES se encuentran en solo tres de los 39 municipios en que se divide el estado: 23 instituciones -entre escuelas y facultades- en Durango, 11 en Gómez Palacio y 5 en Lerdo. Las cinco restantes se distribuyen en otros cinco municipios: Pueblo Nuevo, Mapimi, Canatlán, El Oro y Santiago Papasquiaro. Esto significa que el 52.27% de las instituciones se encuentran en el municipio de Durango y el 38.63% en la región Lagunera de Durango(Gómez Palacio, Lerdo y Mapimi). (P:D:E: ,1998-2004).

En todo caso, la concentración de las IES en los municipios citados refleja la distribución geográfica de la población en el estado y, por tanto, de la matrícula. En Durango se encuentra el 68.93% de la matrícula, en Gómez Palacio el 19.79%, y en Lerdo el 6.64% - total 95.39%- los restantes cinco municipios concentran tan sólo el 4.61% del total.

Por otra parte, la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento es similar en algunos aspectos a los parámetros nacionales; es decir, del total de 71 programas de formación profesional que se ofertan a nivel licenciatura, el 27.0% corresponde al área de ingeniería y tecnología, y el 25% a ciencias sociales y administrativas, 18% en educación 10% ciencias de la salud y 3% ciencias naturales y exactas .

En cambio en el nivel de posgrado, las áreas de ciencias sociales y administrativas y ciencias de la salud concentran 62% de los programas.

Es cierto que el crecimiento y expansión de la educación superior en el estado se ha traducido en una diversificación de instituciones y de oferta de programas, que ha permitido llegar a una tasa de atención de 16% en relación al grupo de edad 20-24 años, sin embargo, no se puede afirmar que los niveles de calidad de estos servicios se haya incrementado también, a pesar de los apoyos que de diferente manera ha recibido las IES públicas, a través de los programas federales (como FOMES) de modernización de la infraestructuras, innovación educativa, fomento a la calidad académica y actualización de planes y programas y de personal académico, los cuales al parecer no han sido suficientes. (P.D.E., 1998-2004).

Por otra parte es previsible que la demanda de educación superior para los próximos 10 años va a tener un incremento por lo que deben de tomarse las previsiones necesarias en el ámbito de la planeación y coordinación educativa.

Uno de los factores que posiblemente impacten el crecimiento de la matrícula será la demanda social no atendida hasta este momento, tanto en términos de oferta de programas más pertinentes, como debido a las dificultades actuales de acceso (equidad), por las

incipientes y todavía no plenamente aceptados los procesos de evaluación interna y externa de programas y proyectos y sus resultados. (P.D.E. 1998-2004)

La información analizada, evidencia de desvinculación existente con el comportamiento económico y ocupacional de la planta productiva del estado y explica las altas tasas de desempleo, subempleo y emigración de profesionistas hacia otras ciudades como Monterrey y Guadalajara.

Conforme estas políticas se crearon los Institutos Tecnológicos de Estudios Superiores de Santiago Papasquiaro y Lerdo.

Por otra parte, la contribución al financiamiento de la educación superior en Durango con recursos propios del estado ha sido prácticamente irrelevante, de ahí la posibilidad de que, al incrementar sus aportaciones, lo haga vinculando la distribución de esos recursos con las prioridades educativas estatales y los objetivos regionales de desarrollo.

Dentro de los retos fundamentales que enfrenta el Subsistema de Educación Superior en el estado es central el de planear, coordinar y evaluar el desarrollo de este tipo de educación. Es decir, en el marco de las políticas centrales –de la SEP- para educación superior, los estados deben asumir la conducción de su crecimiento y desarrollo; por tanto, para que las políticas, estrategias y acciones en torno al logro de la **cobertura con equidad, calidad y pertinencia** puedan tener concreción, es fundamental la tarea de organización y coordinación que supone la concertación y vinculación interinstitucional.

De esta manera se pretende construir una educación superior acorde a las tendencias que para este nivel educativo se visualizan en el mundo contemporáneo, entre las que destaca:

- a) El aprender como uno de los ejes básicos de una forma de vivir en una sociedad que cada día depende más de la innovación y el cambio.
- b) La exigencia de educar para la innovación y desde ella, es decir, educar en el cambio

y con la disposición al cambio, pues la perspectiva mundial actual prevé una educación para desarrollar la intuición, la sensibilidad, el discernimiento, la capacidad de relacionarse y trabajar en equipo, la responsabilidad, la creatividad, la ética y la libertad.

- c) La necesidad de articular convenientemente en el proceso de formación polivalencia y especialización que haga compatible el cambio con la profundización del conocimiento y su aplicación.
 - d) El formar profesionistas bajo metodologías educativas más flexibles, que brinden los elementos para facilitar la adaptación al avance científico y el cambio tecnológico y que tengan como base la polivalencia y la actualización profesional.
 - e) El que la educación deba tener cada vez más un carácter permanente y flexible, pues el concepto de educación terminal carece de sentido en la sociedad del conocimiento.
- (P-D.E. 1998-2004).**

Siguiendo con lo planteado en la política educativa, el reto fundamental es de reordenación estructural del Subsistema Estatal de Educación Superior y de impulsar nuevas estrategias de reorganización académica.

Respecto de la reordenación estructural se impone la necesidad de equilibrio apropiados entre calidad y cantidad, mediante mecanismos pedagógicos, organizativos y administrativos idóneos; la coordinación sistemática y acción integral de las instituciones de educación superior; nuevas fórmulas de corresponsabilidad social para el financiamiento y la búsqueda de la calidad y la excelencia.

Con referencia a las **estrategias de reorganización académica** es necesario diseñar, en congruencia con las demandas del contexto social y los requerimientos de consolidación institucional, nuevos perfiles educativos con una sólida base de saber científico, tecnológico y humanístico; metodologías de desarrollo curricular y actualización

sistemática de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje; formulas de flexibilización de los modelos institucionales, adaptándolos a las necesidades de los demandantes y del sector productivo, público, privado y social; mejora de las posibilidades de tránsito, equivalencia, reconocimiento y certificación; impulsar el conocimiento de frontera y lograr vincularse de modo más efectivo con centros de producción de saber, especialmente en torno a la idea del desarrollo sustentable; finalmente, incorporar estas acciones en el marco de una filosofía pública y social de calidad de los servicios.

En suma, el cuadro siguiente resume las estrategias y líneas de acción que el gobierno del Estado de Durango propone desarrollar en el periodo 1998-2004:

TABLA No. 8: ESTRATEGIAS Y LINEAS DE ACCIÓN DEL GOBIERNO DE DURANGO.

	ESTRATEGIAS	LINEAS DE ACCIÓN
COBERTURA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	<p>Acciones necesarias y pertinentes de planeación, evaluación y seguimiento de la educación superior</p> <p>Para la ampliación de la cobertura se crearán nuevas instituciones conforme a rigurosos estudios de factibilidad, establecimiento de nuevas carreras y modalidades educativas, uso de modernos sistemas electrónicos y de telecomunicaciones.</p> <p>Se buscará ampliar selectivamente la oferta de posgrados del más alto nivel de calidad. Para esto se promoverá un Programa Estratégico de Posgrado debidamente coordinado en acuerdo con las IES.</p>	<p>Se buscará aumentar la cobertura de la Educación Superior, orientándola hacia las áreas científicas y tecnológicas.</p> <p>Se promoverán estrategias innovadoras como el establecimiento de Polos de Desarrollo Educativo, a través de una Red Estatal para la oferta de diferentes servicios y programas académicos.</p> <p>Se ofrecerán nuevas opciones de formación profesional sustentadas en currículos flexibles y en modalidades no escolarizadas, así como en apoyos didácticos y medios electrónicos de la más avanzada tecnología.</p> <p>Se ampliará la oferta de posgrados para fortalecer y consolidar los cuerpos académicos de las IES, e impulsar la investigación en diferentes campos de conocimiento.</p>
CALIDAD DE LOS SERVICIOS	<p>Reestructuración, actualización y flexibilidad de los planes y programas de estudios, así como el uso de novedosos materiales y medios educativos, dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza.</p> <p>Propiciar una formación Inter. Y multidisciplinaria además del tránsito expedito de estudiante entre los diversos programas e instituciones.</p>	<p>Se establecerá un programa, a través de la integración de un padrón de licenciaturas de excelencia y un patrón de posgrados de excelencia con aquellos que cumplan los criterios establecidos.</p> <p>Establecimiento de sistemas y procedimientos estandarizados de diagnóstico, selección y evaluación de aprendizaje para el ingreso, permanencia e ingreso de los estudiantes de este nivel.</p>

	<p>Se impulsará la creación y consolidación de posgrados de alta calidad orientados hacia la formación de especialistas, profesores e investigadores, sustentados en programas de investigación científica tecnología y humanística.</p> <p>Se propiciarán procesos de diagnóstico, selección y evaluación para estudiantes que demanden su ingreso a las Instituciones de Educación Superior.</p> <p>Promover en los estudiantes una formación profesional sólida e integral de carácter científico, tecnológico y humanístico.</p> <p>Se impulsará la formación y profesionalización de maestros e investigadores, mediante programas flexibles basados en enfoques, modalidades y estrategias innovadoras.</p> <p>Se concertará con las IES la constitución de una Red Estatal que permita la oferta de programas académicos interinstitucionales del más alto nivel de calidad.</p> <p>Establecimiento de un sistema para la evaluación de la calidad de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, de la investigación y de la difusión y extensión. También se evaluarán los actores y elementos que intervienen en el proceso educativo.</p> <p>Se promoverá la evaluación, acreditación y certificación de programas de formación profesional en base a los más altos estándares de desempeño.</p>	<p>Se definirá con las IES los mecanismos de coordinación para establecer los sistemas y procedimientos de evaluación interna y externa de los programas de docencia, investigación difusión y administración, a través de mecanismos colegiados, con el propósito de que el subsistema de educación superior pueda alcanzar en el menor tiempo posible los mejores estándares de desempeño y calidad.</p> <p>Respecto a las modalidades no escolarizadas de licenciatura y posgrado, se normarán procedimientos para la evaluación permanente de sus planes y programas de estudios –estructura y contenidos-, modalidades específicas de operación, materiales didácticos y de apoyo, así como sus sistemas de evaluación y acreditación; esto para su mejoramiento continuo.</p> <p>Con la participación de las IES e instancias apropiadas se impulsará un sistema de evaluación y certificación de conocimientos y competencias profesionales conforme a referentes – estándares- nacionales e internacionales más rigurosos.</p>
PERTINENCIA Y FLEXIBILIDAD	<p>Se impulsará la educación permanente</p> <p>Se promoverá el desarrollo de programas y proyectos de investigación científica, tecnológica y humanística, cuyos resultados puedan contribuir a la solución de la problemática social vinculada al desarrollo sustentable y sostenido del estado y sus regiones.</p>	<p>Se realizarán estudios y acciones sistemáticos de seguimiento de egresados por parte de la IES, con el propósito de enriquecer los planes y programas de estudios, reorientar la oferta educativa hacia áreas de conocimiento que ofrezcan mayores oportunidades de empleo.</p>
ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN	<p>Se fortalezcan y operen las instancias de coordinación, concertación y vinculación interinstitucional.</p>	<p>Se revisarán y fortalecerán las actividades de planeación, coordinación y evaluación, apoyándose en información cualitativa y cuantitativa válida y confiable.</p>

Las estrategias y líneas de acción propuestas por el gobierno del Estado de Durango, que no son diferentes a las que se están planteando a nivel nacional en materia educativa, nos dan cuenta de que en los documentos oficiales se emiten mensajes contradictorios que evidencia

la distancia entre el discurso y los hechos. Basta con hacer una lectura panorámica de la Tabla No. 7 para darnos cuenta de la serie de contradicciones y ambigüedades relacionadas con la definición, tipología, paradigmas y enfoques en la evaluación ya sea de planes y programas, docentes, administrativos, aprendizajes, etc.

Ello nos indica, que cada vez más, la evaluación en sus diferentes modalidades y en todos los niveles, se está convirtiendo en una parte fundamental en las organizaciones; en esta actividad se invierte una gran cantidad de tiempo y recursos humanos y económicos de los gobiernos federal y estatal. Sabemos que este auge evaluativo está relacionado con el movimiento mundial de descentralización de los sistemas educativos del cual México no ha estado exento. De ahí que sea explicable que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, y los demás programas estatales, enfatizan la importancia de la evaluación del sistema.

En este sentido es necesario hacer notar que desde distintos foros se ha planteado la necesidad de mejorar la calidad de la educación a partir de planear y desarrollar evaluaciones en el ámbito educativo, lo cual implica una revisión a detalle de los distintos procesos y prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas del nivel superior. La situación obliga a hacer un alto en el camino para preguntar ¿Qué, cómo, con qué, para qué se evalúa en las instituciones de educación superior? ¿En qué paradigma, enfoque o modelo se fundamentan quienes desarrollan el proceso de evaluación?

Para tomar acción y responder a estas interrogantes nos dimos a la tarea de adentrarnos en los procesos de evaluación educativa que se realizan en las instituciones de educación superior en Durango, para ello nos propusimos caminar bajo la siguiente metodología:

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

La presente investigación es de corte cualitativo y consistió en descripciones detalladas de las principales actividades cotidianas de los involucrados en tareas de evaluación educativa; el empleo de entrevistas a participantes clave en el contexto estudiado, con la intención de rescatar su punto de vista en torno al proceso evaluativo y, finalmente, se recurrió al análisis de documentos con el propósito de identificar los paradigmas y modelos que subyacen en la evaluación, así como los agentes que intervienen en la evaluación y en la toma de decisiones para la mejora de la educación.

Incorporamos entonces, para los fines de nuestro estudio las siguientes categorías o ejes de análisis: 1) contexto institucional en que se realiza la evaluación y cómo la perciben los distintos agentes educativos; 2) paradigmas y presupuestos epistemológicos; 3) enfoque teórico en el que se fundamenta; 4) solicitud y motivo de la evaluación; 5) conceptos de evaluación; 6) finalidad; 7) recursos que se utilizaron y quién los proporciona; 8) participación; 9) consecuencias; 10) modelos de evaluación (procedimientos, criterios, objetos, técnicas); 11) sentimientos y actitudes presentados en la evaluación.

Asimismo, concebimos a la metodología como un conjunto de criterios que sirven para organizar y ordenar una serie de acciones para la consecución de un fin. En consecuencia, nuestro procedimiento para abordar la realidad educativa estudiada consistió en los siguientes pasos:

ESCENARIO Y SUJETOS DE ESTUDIO

Se entrevistó a seis informantes clave en posesión de conocimientos específicos acerca de la evaluación educativa y curricular en particular.

Los sujetos de estudio fueron elegidos considerando su conocimiento y participación en las actividades de diseño y coordinación de procesos evaluativos en instituciones de educación superior de Durango: **Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)**, **Universidad Autónoma España de Durango (UAED)**, **Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA)**, **Universidad Pedagógica de Durango (UPD)**, **Centro de Actualización del Magisterio (CAM)** y **Secretaría de Educación del Estado (SEP)**. Los datos proporcionados por los informantes clave fueron fundamentales dado que, de otra manera, sería imposible obtener información necesaria para este trabajo. En virtud de que cada entrevista tiene su propia historia, es importante conocer algunos detalles de los entrevistados, importantes para ser tomados en cuenta en la interpretación de los datos.

Entrevistado 1: Licenciada en Educación básica con doce años de experiencia en docencia en educación superior. Jefe del departamento de investigación. Aceptó conceder la entrevista poniendo como condición que no fuera grabada. La entrevista se realizó en tiempo de planificación por lo que asumió una actitud tranquila y con disposición para responder las preguntas.

Entrevistado 2: Tiene Licenciatura en Educación Especial y Licenciada en Literatura, siete años de experiencia docente. Es profesora de medio tiempo en educación superior. Tuvo un alto grado de implicación en las respuestas, el tono que utiliza para expresarse es positivo y con buen dominio de lo que hace en evaluación.

Entrevistado 3: Profesora de Educación Primaria, Maestría en Educación y Doctorado en Investigación. Es profesora e investigadora del Centro de Actualización del Magisterio. Una vez que se le solicitó la entrevista propuso el día y el lugar, se mostró dispuesta a responder las preguntas. El tono que utilizó para expresarse era de inseguridad, aunque asumió una actitud de cooperación.

Entrevistado 4: Tiene una formación inicial de Química Farmacéutica Bióloga, con Maestría en Administración e Investigación educativa, Doctorado en Educación Internacional y Cultura Regional, cuenta con 17 años de experiencia en la Escuela de

Ciencias Químicas como Directora, después se incorpora, como Jefa del Departamento de Planeación de la UJED. Muestra gran disposición al responder, incluye en sus respuestas un lenguaje inclusivo; su tono al expresarse es efusivo, motivado.

Entrevista 5: Ingeniero Industrial, con dos maestrías, una en Educación Media y Universitaria y otra en Educación, está haciendo el doctorado en Educación, con experiencia en una empresa transnacional como responsable de la operación de la planta de manufactura; cuenta con 25 años de experiencia docente en el Tecnológico de Durango. Actualmente es el Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación de la UAED. Después de mucha resistencia y varias citas canceladas se pudo realizar la entrevista. Su actitud respecto a la universidad en la que trabaja es el contar cosas llamativas y cultivar una buena imagen a toda costa de la institución que representa. El momento en que se realiza la entrevista es, precisamente, cuando se está elaborando el informe de evaluación.

Entrevistado 6: Lic. en Educación Primaria, Maestría en Matemáticas por el DIE, con un Doctorado en Educación. Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación de la SEP del Estado. Una persona muy dispuesta a colaborar con nosotros, congruente en sus respuestas y altamente implicado en las mismas.

TECNICAS

1. La entrevista.

Una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede en una institución educativa es, precisamente, preguntar a los que están inmersos en su actividad. La entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación, permite participar a los sujetos de una forma abierta.

En este caso, se hicieron preguntas e interrogantes exploratorias a cada informante en forma individual con el fin de conocer los paradigmas que subyacen en la evaluación, así como los criterios, objetos y procedimientos en la evaluación curricular en educación

superior. La flexibilidad en el orden de las preguntas permitió una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador.

2. Análisis de Documentos

El hacer el análisis de los documentos permitió conocer los planteamientos que se proponen para la evaluación. De esta manera seleccionamos los diseños e informes de evaluación porque constituyen los documentos base de un proceso evaluativo y nos permitieron proporcionarnos información relacionada con nuestro propósito de investigación.

Diseños de evaluación: para conocer la metodología o los pasos que se siguen para llevar a cabo la evaluación.

Informes de evaluación: Se analizaron para conocer los paradigmas y recomendaciones para la toma de decisiones.

PROCEDIMIENTO

La secuencia de pasos en este apartado fue el siguiente:

El primer paso lo constituyó el registro de las instituciones de Educación Superior de Durango que se encontraban realizando procesos evaluativos. Este registro se hizo con base en la información proporcionada por autoridades de la SEP del Estado. El segundo paso consistió en acudir a las IES para establecer los contactos con los responsables de los procesos evaluativos. En el tercer paso, una vez que conocimos los nombres de los responsables de la evaluación, nos dimos a la tarea de solicitar una cita con cada uno de ellos. El cuarto paso lo constituye la aplicación de las entrevistas de manera individual en el horario y fecha previamente convenidos por los entrevistados. Para llevar a cabo dichas entrevistas utilizamos una grabadora y una guía de entrevista. En el quinto paso, se solicitaron los Diseños e Informes de Evaluación a los responsables. Cabe aclarar que la información recibida no respondió a la demanda inicial. El sexto paso lo constituye el

análisis de los documentos que nos fueron proporcionados. El séptimo paso lo constituye el análisis de la información recabada a través categorías que describen los procesos evaluativos de las IES de Durango más adelante.

CAPITULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez que se celebraron las entrevistas, que se recopilaron y analizaron los documentos:

1) Evaluación del Diseño Curricular; 2) Guía para la Evaluación de Planes, Programas y Proyectos; 3) Evaluación de la calidad: Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades; 4) Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES, a través del Fortalecimiento y Desarrollo; 5) Anuario Estadístico 1999; 6) Anuario Estadístico 2000; 7) Evaluación Institucional 1997-1999; se acometió la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis de los datos. Dado que no existe un modelo único para analizar las informaciones, para extraer el significado de una innumerable serie de datos, proponemos, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), un método de tratamiento de los datos articulado sobre la comprensión de los mismos y sobre el rastreo de sentido a través de la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos descritos, de acuerdo con estos investigadores las categorías son ideas, temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones, tipologías surgidas de los datos. En consecuencia, consideramos necesario el establecimiento de las siguientes categorías:

- 1) Contexto institucional en que se realiza y cómo la perciben los distintos agentes educativos.**
- 2) Paradigmas y presupuestos epistemológicos,** se refiere al papel del sujeto, la experiencia, neutralidad de los datos, valores, subjetividad, disciplina de origen.
- 3) Enfoque teórico en el que se fundamenta la evaluación.**
- 4) Solicitud y motivo de la evaluación,** responderá a las preguntas ¿quién encarga la evaluación? ¿quién la diseña y realiza? ¿para qué va a servir?
- 5) Concepto de evaluación**
- 6) Enunciación de la finalidad de la evaluación,** claridad, ocultamiento y forma en que se formula.

7) Recursos que se utilizaron y quién los proporcionó

8) **Participación** , se refiere a la participación colegiada de los cuerpos académicos en los distintos momentos de la evaluación.

9) **Consecuencias de la evaluación**, función, utilidad, cambios que desencadena, seguimiento de los cambios y satisfacción o no de los cuerpos colegiados o directivos.

10) Modelos de evaluación (procedimientos, criterios, objetos, técnicas de evaluación)

11) Los sentimientos y actitudes en la evaluación

Para el análisis de los documentos se consideró, además, la autoría, uso, forma y sus componentes:

- 1. Plan de Evaluación del Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Plan 94.** La autora es nuestra entrevistada No. 2 ; su uso es particular e interno, sus componentes son : **a) discusión teórica, b) metodología** (1ª. Etapa: investigación documental, revisión del plan de estudios, revisión de la guía para el profesor, 2ª. Etapa: Investigación de campo a través de observación sistemática y entrevistas a los asesores, alumnos, directivos y los diseñadores del currículo, 3ª. Etapa: Interpretación de resultados -sistematización de datos cualitativos- técnicas – encuestas para alumnos, observación participante y no participante, análisis de los planes de estudio, -entrevistas personales- instrumentos -guión de observación, guión de entrevista, diario de campo, encuesta, video de clases; **c) objetivos; d) bibliografía.**
- 2. Guía para la evaluación de planes, programas y proyectos.** No aparecen los autores, tiene un uso interno en la Dirección de Evaluación de la SEP del Estado de Durango, forma parte de un documento engargolado (solamente nos proporcionaron este apartado) Está compuesto por los siguientes elementos: **a) Definición objeto de evaluación de programas y proyectos; b) criterios generales para la evaluación de programas; c) objetivos de la evaluación de planes; d) los sujetos de la evaluación de planes; e) Características del proceso de evaluación de**

planes; f) relación del proceso de evaluación de planes con el proceso de planeación; aspectos técnicos de la evaluación (técnicas de seguimiento: ruta crítica, red de actividades o diagramas de flechas y actividades; técnicas de evaluación), g) análisis de los insumos para la ejecución de programas; h) selección de técnicas de evaluación; i) el análisis de los resultados de la evaluación y la toma de decisiones y j) elaboración de informes.

3. **Evaluación de la Calidad: Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades.** Este documento es "preparado pro el inspectorado de su majestad para el Taller Nacional de Evaluación Unversitaria" (sic) documento traducido del inglés, es de uso interno de la SEP, está constituido por cinco cuartillas, incluida la portada, sus elementos son: a) **Introducción**, donde se planean los objetivos de la evaluación de la calidad; b) **Metodología**, describe el procedimiento y c) **Lineamientos y preguntas clave**: 1. Objetivos y currículo (¿cuáles son los objetivos del programas? ¿atiende el currículo las necesidades de empleadores y estudiantes?); 2. Administración académica y control de calidad (¿se organizan y administran adecuadamente los cursos?, ¿existe un control efectivo de la calidad al nivel del programa y de las asignaturas? ¿existe correspondencia entre los requerimientos institucionales y los mecanismos de control de calidad departamentales?); 3. Recursos (¿existe un número suficiente de profesores con una preparación adecuada?, ¿existe un apoyo académico suficiente de biblioteca, personal técnico y administrativo para el desarrollo de las funciones docentes?, ¿son adecuados los recursos físicos adicionales de la institución?); 4. Desarrollo del personal académico (¿participa todo el personal académico en las actividades de desarrollo y superación?, ¿se involucran los profesores en actividades de investigación o en otras de naturaleza académica?); 5. Calidad de la enseñanza y de la evaluación y estándares del trabajo de los estudiantes (¿atiende la enseñanza los objetivos de los programas?, ¿es efectiva la enseñanza?, ¿existe un número suficiente de métodos de evaluación que atienda el desempeño de todos los objetivos de los programas?, ¿se aplican y califican de manera justa las evaluaciones?, entre otras preguntas); 6) Características de ingreso, sistemas de apoyo y seguimiento (¿son adecuados los sistemas estudiantiles

- de apoyo académico? ¿qué procedimientos se emplean para supervisar el avance de los estudiantes y la deserción estudiantil?, y 7) Conclusiones (¿cuál es la calidad global del trabajo evaluado?, ¿cuáles son las áreas importantes que requieren atención para mejorar la calidad?
4. **Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES a través del Fortalecimiento y Desarrollo Institucional.** Este documento lo elaboró la FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior), su distribución es general (se puede consultar en internet), forma parte de un documento más amplio y sus componentes son: 1) Filosofía Institucional; 2) Propósito, planeación y efectividad, 3) Normatividad, gobierno y administración; 4) Programas educativos (programas de enseñanza, congruencia entre los objetivos del programa y la misión institucional, requisitos de admisión, promoción y titulación, estructura y actualización de los planes y programas, profesorado y métodos de enseñanza, aprendizaje, líneas de investigación, publicaciones, entre otros estándares); 5) Personal académico (contratación, preparación académica, labor docente, evaluación, desarrollo, etc.), 6) Estudiantes (admisión, desarrollo académico); 7) Personal administrativo, de servicio técnico y de apoyo; 8) Apoyos académicos; 9) Servicios estudiantiles; 10) Recursos físicos; 11) Recursos financieros.
 5. **Anuario Estadístico 1999 de la UJED.** Elaborado por la Dirección de Planeación y Desarrollo Académico, Departamento de Estadística, se distribuye y es utilizado por la comunidad universitaria, encuadernado, con gráficos y fotografías a color; sus componentes son: presentación; índice; directorio universitario; directorio de los bachilleratos y del nivel profesional medio; directorio de escuelas y facultades; crecimiento cronológico de las unidades académicas, gráficos, cuadros y fotografías del nivel medio superior, superior, personal, financiamiento, investigación, oferta educativa y escuelas incorporadas.
 6. **Anuario Estadístico 2000 de la UJED.** Cuenta con las mismas características del anterior, pero actualizado en datos.
 7. **Evaluación Institucional 1997-1998.** Elaborado por la Dirección de Planeación y Desarrollo Académico de la UJED. Se distribuye al interior de la universidad y es

utilizado por la comunidad universitaria. Documento encuadernado con gráficos, cuadros a color. Sus componentes son: Directorio, contenido, índice de cuadros, índice de gráficas, presentación, mecánicas de autoevaluación (1. atención a la demanda estudiantil, 2. distribución de matrícula, 3. eficiencia de la docencia, 4. programas de docencia, 5. personal académico, 6. investigación, 7. difusión de la cultura y extensión de los servicios, 8. apoyo académico, 9. financiamiento, 10. consideraciones valorativas, 11. vinculación, 12. metaevaluación, bibliografía).

A continuación presentamos el análisis que se realizó de forma tal que las distintas categorías, señaladas líneas arriba, fueron construidas con base en los datos recolectados:

1) Contexto institucional en que se realiza y cómo la perciben los distintos agentes educativos.

Las escuelas son organizaciones con unas características especiales. La especificidad de sus fines, la intervención de elementos externos a ella, la carga de valores que en ellas se dan, la condición oficial o privada, etc., les otorgan un carácter difícilmente comparable al de organizaciones comerciales o industriales.

La escuela es una organización compleja en la que interactúan muchísimos elementos (materiales, personales, funcionales, etc.), actúa como un sistema que se inserta en un contexto que la condiciona. Por esta razón, el tipo de organización escolar condiciona el modelo de evaluación que se realiza.

El contexto en el que se alberga la institución escolar ha de ser tenido en cuenta para explicar interna y externamente el funcionamiento de la institución. En este apartado se describen los contextos en los que se desarrollan las evaluaciones que en este trabajo se recuperaron. Consideramos sólo aquellas instituciones que tienen mayor tradición y relevancia en educación superior en Durango y que actualmente se encuentran realizando tareas de evaluación.

El propósito principal de este apartado es describir cómo y por qué funcionan las instituciones de una manera determinada. No importa llegar a conclusiones genéricas del tipo "esta institución funciona bien". Y menos el realizar afirmaciones como "esta institución es mejor que esa otra". Nos interesa analizar la realidad de la institución, saber cómo se desarrolla la evaluación y sus consecuencias. Para ello necesitamos tener en cuenta el contexto:

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

La educación superior en el Estado de Durango, tiene su origen en el Colegio de Jesuitas fundado en 1595, el cual se transformó en Colegio Civil del Estado y, posteriormente, en el año de 1856 en Instituto Juárez.

"La UJED es una institución de educación superior fundada en 1957 por decreto gubernamental que le concede autonomía para elegir autoridades y administrar su patrimonio. Se define como una corporación pública que tiene como fines la docencia, la investigación y la difusión de la cultura" (Valdez, 1998: pág. 59).

"En el año de 1993 la UJED presenta el primer Plan de Desarrollo Institucional, documento que en su síntesis diagnóstica incluye dentro de los problemas prioritarios los referentes a la docencia, la investigación y la infraestructura. Menciona que de los profesores de la universidad, sólo el 10% de ellos ha realizado estudios superiores a licenciatura y que, a pesar de que buena parte de las carreras están en proceso de evaluación y/o reestructuración de sus planes de estudio, éstos aún muestran obsolescencia en lo disciplinario y mantienen poca vinculación con la investigación" (Valdez, 1998: pág. 60)

En la década de los setenta y principios de los ochenta, la UJED experimenta un fuerte crecimiento en la matrícula y un aumento considerable en la planta docente; lo cual tiene como consecuencia la contratación masiva de maestros, sin considerar requisitos académicos mínimos. Esta situación, a corto plazo, se tradujo en deficiencias en la enseñanza; en una encuesta aplicada se encontró que en el proceso enseñanza- aprendizaje,

había un claro predominio de las técnicas individuales sobre las grupales y se identificaron serios problemas en el aprovechamiento de los alumnos (Evaluación UJED, 1990).

La caracterización de los profesores universitarios en la UJED no ha sido abordada institucionalmente. Existen documentos alusivos al número de profesores con sus datos generales compilados (informes de rectoría, evaluaciones institucionales, estadísticas) pero han carecido de continuidad y no permiten el acceso a particularidades y especificaciones (Avila, 1998).

En el informe de evaluación institucional 1997-1998 (UJED, 1998:28-31) se señala que a fines de 1998, la UJED contaba con un total de 204 profesores de tiempo completo, 105 de medio tiempo, 1,115 profesores de hora/semana/mes o de asignatura, lo que da un total de 1,425 docentes que atienden los niveles medio superior, la licenciatura y los posgrados. En este mismo informe se menciona que del total de académicos de la UJED, el 61.6% de los profesores de tiempo completo; el 20.5% de medio tiempo y el 17.9% por horas se dedican a la investigación.

Con relación a los estudios de posgrado, 373 docentes tiene estudios de grado superior a la licenciatura y 37 dedicados a la investigación de los 1,510 académicos considerados a fines de 1997. Existen todavía profesores que tienen estudios inferiores al bachillerato o de técnicos medios (Avila, 1998).

INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO DE DURANGO (ITA)

“La educación agrícola en nuestro país se remonta al año de 1833 cuando aparece un plan general de estudios ...” (Plascencia, 2001, pág. 12).

“En 1971 se crea dentro de la Universidad de Guadalajara, la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior , que agrupa a todas las escuelas de agricultura en el país. Actualmente están incorporadas a esta asociación 94 instituciones que imparten educación agrícola superior, incluidos los Institutos Tecnológicos Agropecuarios del país, dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. En el Instituto Tecnológico de Durango se inició la educación tecnológica agropecuaria el mes de

octubre de 1962. En ese periodo se inscribieron 30 aspirantes en la carrera de técnico agropecuario (Plascencia, 2001)

En 1972, el Instituto contaba con 1 grupo de agronomía (49 hombres 0 mujeres). En 1982, eran 1096 alumnos divididos en 23 grupos

Las estadísticas muestran 26 grupos inscritos al semestre 1995-96

Carrera	hombres	mujeres	Total
Ingeniería en Agronomía	176	34	210
Licenciatura en contaduría	67	42	109
Licenciatura en contaduría Agropecuaria	6	2	8
Licenciatura en informática	72	47	119
Ing. Agr. En Sistemas de Prod. Agr.	36	3	39
Ing. Agr. En sistemas de prod. Pec.	19	6	25

Tabla No. 10: Carreras y alumnos inscritos en el ITA.

Actualmente el ITA cuenta con 85 docentes y 102 trabajadores administrativos. De los 85 docentes, 69 son de base y tiempo completo, 10 de base y medio tiempo y 6 interinos de tiempo parcial.

Las carreras que se imparten en el plantel son :

INGENIERO AGRÓNOMO EN ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE PRODUCCIÓN AGRÍCOLA.
ING. EN PRODUCCIÓN PECUARIA
LICENCIATURA EN CONTADURÍA
LICENCIATURA EN INFORMÁTICA
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

Esta institución tiene extensión de 100 hectáreas, aproximadamente, en las que los alumnos siembran sorgo, avena, alfalfa y girasol. Pastan ganado vacuno (lechero) y porcino. Cuenta con dos salas para audiovisuales; equipo de cómputo y talleres de lácteos, frutas y carnes en los que se elaboran jamón, salchichas, carne adobada, mermeladas, ate, frutas en

almibar, queso, crema, yogurt. Estos productos son para consumo interno y presentados en exposiciones en plazas de la ciudad de Durango para su venta.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO (UAED)

La UAED es una institución privada, que ofrece servicios desde el nivel preescolar hasta superior. Cuenta con dos campus en la ciudad de Durango , uno en Guadalupe Victoria, Dgo., uno más en la ciudad de Saltillo, Coahuila. En los campus de Durango, atiende alrededor de 3000 alumnos de los cuales el 50% de ellos están en educación superior. El número de profesores que atiende la licenciatura es de 150 y el posgrado otros 150 docentes.

Los programas de formación que ofrece esta universidad son los siguientes:

LICENCIATURAS	DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO MAESTRÍAS	DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO DOCTORADO
*Ciencias políticas en relaciones internacionales *Ciencias políticas en administración pública *Ciencias de la comunicación en periodismo *Ciencias de la comunicación en publicidad *Ciencias de la comunicación en relaciones públicas e imagen corporativa *Ingeniería Mecánica en Maquinaria automotriz *Ingeniería mecánica administración *Ingeniería mecánica eléctrica *Administración empresarial *Mercadotecnia *Contaduría Pública *Diseño gráfico *Diseño industrial *Psicología clínica *Psicología educativa	Maestría en Televisiva y Educación Media Universitaria y Tecnológica Dirección y Administrativa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Educación • Psicología • Fiscal
	Maestría en Clínica Psicología Educativa Laboral Terapia familiar	
	Maestría en En materia Derecho electoral Constitucional y Amparo	
	Maestría en Financiera Administración En negocios y recursos humanos	

*Educación bilingüe *Educación especial *Derecho *Arquitectura *Educación física.		recursos humanos y mercadotecnia	
	Maestría en Comunicación	Organizacional Internacional Social	
	Maestría en Fiscal		
	Maestría en Educación Física		

Tabla No. 11: Proyectos educativos de la UAED.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO.

La Universidad Pedagógica de Durango, es una de unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuenta con 66 profesores , de los cuales 28 son de T.C., 16 tienen plazas de 20 y 32 horas. Tienen un total de 642 alumnos distribuidos en dos licenciaturas y dos maestrías.

Cuenta con una biblioteca muy pequeña y con poco material actualizado. Sólo tienen dos computadoras para los usuarios. Carece de auditorio y con recursos tecnológicos actualizados.

LICENCIATURAS	DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO MAESTRÍAS
Licenciatura en Educación (LE-94) Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI)	Desarrollo Educativo Maestría en Educación

Tabla No. 12: Programas Educativos de la UPD.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

PROGRAMAS EDUCATIVOS	DURANGO	NUEVO IDEAL	CANATLÁN	RODEO
Licenciatura en Educación Primaria	194	24	47	47
Licenciatura en Educación Preescolar	124			
Licenciatura en Educación Física	60			
Total	378	24	47	47

Tabla No. 13: Programas Educativos y número de alumnos inscritos en el CAM.

El Centro de Actualización del Magisterio, es una institución de educación superior que pertenece a la SEP. Atiende una población estudiantil de 576 alumnos en su sede de la ciudad de Durango y las subsedes en Nuevo Ideal, Canatlán y Rodeo. Cuenta con siete profesores de base de tiempo completo, uno de medio tiempo, 46 hora/ semana/mes contratados por honorarios; distribuidos de la siguiente manera: 31 se encuentran en Durango, 2 en Canatlán, 3 en Nuevo Ideal y 6 en Rodeo.

Las licenciaturas que se ofrecen tienen una modalidad semiescolarizada y mixta (sábados y vacaciones). Los planes y programas de Licenciatura son similares a los de la Normal. Inicialmente tenían gran demanda debido al número de profesores en servicio que pretendían cursar el nivel licenciatura y el gran número de alumnos rechazados por la Normal consideraron importante solicitar, como requisitos de admisión, una constancia de servicio y comprobante que los acreditara como profesores en servicio, en este caso, el último recibo de pago.

El CAM se encuentra sujeto a la vicisitudes de titular de la SEP. Esta institución carece de un edificio propio, el espacio donde tiene sus oficinas pertenece a un inmueble rentado por la misma secretaría. Para la atención de sus estudiantes recurre a otras instituciones educativas, para que a través de convenios, pueda hacer uso de sus instalaciones. ¿Cómo

realizar un trabajo de evaluación con mayor rigor y sistematicidad en estas condiciones? Desde aquí reconocemos profundamente a nuestros compañeros, que a pesar de todo, se proponen realizar evaluación educativa.

En estos contextos educativos encontramos que en relación a las comisiones evaluadoras se detecta un desconocimiento de cómo se nombran, qué funciones tienen, además de que se percibe que al ser designados por la autoridad, son parciales y proclives a la presión de quienes los nombraron (Valdez, 1998)

Siguiendo con Valdez (1998), se plantea que los modelos de evaluación que defina la institución sean el resultado de la participación activa de los docentes, en forma colegiada, tanto en su generación como su aplicación y mejoramiento continuo. Se considera importante implementar mecanismos que evalúen no todo lo realizado, sino la evaluación académica de lo planeado en donde se identifique con claridad la relación entre la recompensa económica y los resultados de la evaluación académica.

Los actores educativos de este estudio, viven su contexto de la siguiente manera:

"... aquí en Durango en los que nuestra comunidad es tan cerrada, es extremadamente egocéntrica, nos gusta mucho siempre el conocimiento, el sentido de pertenencia a la localidad, la centralidad misma de la gente de esta región del norte del país me ayudó a orientar pues que la cultura también es un raro determinante en la ideología de la organización ..." (Ent. 4, Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

Se entiende que la escuela transmite una cierta cultura, un resumen adecuado y una selección de lo que se entiende por ella en el exterior. En cierto modo, se presupone que la cultura transmitida por la institución escolar, con sus diversos componentes y facetas representa. Toda la mecánica de elaboración de la evaluación introduce elementos que moldean la cultura escolar. El modo en que se formula el diseño de la misma la condiciona. El contexto en el que se desarrolla la evaluación es importante para entender la realidad evaluativa; el ejercicio de prácticas políticas, económicas que determinan las decisiones evaluativas. La estructura de la institución, las relaciones internas, las formas de organizarse, el profesorado, su coordinación, actividades que se realizan, la disposición del

espacio, la ordenación del tiempo, etc. determinan un contexto que presta un significado particular al proceso de evaluación y a sus propias formas de llevar a cabo la evaluación, en este sentido, veamos el siguiente comentario:

"... por ejemplo en el Tecnológico tienen una forma de evaluar muy distinta a la que se hace en la UJED... Allá está muy centralizado todavía el poder y las decisiones... no se toma ninguna decisión local a menos de que sea consultada a la federación y que de allá les manden la autorización... el Tecnológico de aquí, el de Santiago, el del Salto y el de Lerdo son el mismo estilo de evaluación... (Ent. 4, Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

Este comentario reafirma lo que decimos líneas arriba, en el sentido de que la institución es lo que es hoy, funciona como funciona, porque ha tenido un ayer concreto. Se pueden entender lo que sucede en los procesos evaluativos si se tiene en cuenta los antecedentes. Así tenemos que en el Instituto Tecnológico de Durango, las prácticas evaluativas se desarrollan a partir de los lineamientos señalados a nivel central, es decir por el IPN, sin tomar en consideración el contexto y la cultura de la institución.

En este sentido, Avila (1998) menciona que se deberá buscar una evaluación académica más abierta, flexible y clara que permita fomentar un sentido de pertenencia al buscar compartir una visión común institucional, permitirá que la comunidad académica crezca y se desarrolle en un ambiente de autonomía, confianza, cooperación, con un sentido de dirección y significado de su desempeño académico.

Por otro lado, es importante enfatizar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial. La institución educativa está atravesada por un entramado de relaciones interpersonales de diverso tipo, que conforman un clima institucional en el cual se desarrolla la evaluación, leamos el siguiente comentario:

"... como todas las cosas cuando van a ser evaluadas provocan inquietudes y temores y cambios entonces lo que sí he percibido cuando a la gente se le informa y sabe que el propósito es para que las cosas mejoren... (Entr. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación)

Se nota en estas afirmación que se concede cierta importancia a la consideración de cómo se hacen las cosas, cómo se desarrolla la evaluación, cómo se relacionan las personas, para plantear estrategias que involucren a los diversos agentes en la evaluación:

"...hacemos reuniones previas con autoridades, con alumnos de sensibilización, decirles de que se trata, todos son maestros, son profesionales son profesionistas en educación y entienden muy bien lo que vamos hacer... claro que en otras experiencias en la dirección técnica... ellos no son profesores de formación, son ingenieros o licenciados o contadores de docentes pues hay una reacción y un rechazo a ese tipo de actividades hasta una palabra didáctica le tienen fobia... usan métodos hermenéuticos prospectivos métodos heurísticos muy eficientes... llevamos como dos semanas tratando de sensibilizar apenas a tres personas para que ellos a su vez sensibilicen ..." (Entr. no. 6: Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación)

De acuerdo con el siguiente comentario, cada institución plantea el tipo, las estrategias y finalidades de la evaluación:

"...Hay dos cosa muy importantes en los procesos de evaluación eh, por un lado son las evaluaciones internas que hacen las mismas comunidades que en el caso de las universidades públicas se han visto muy forzadas, desde el inicio de los noventa, a practicarla porque estas evaluaciones se veían ligadas a los financiamientos..." (Ent. 4, Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

En esta afirmación se evidencia que, las IES de Durango, se someten, desde la década pasada , a los procesos de evaluación como una forma de conseguir financiamiento para el desarrollo de sus proyectos educativos.

Ello no es de extrañar ya que en los últimos tiempos, la evaluación ha crecido en importancia, se ha desarrollado de manera continua y se han considerado otros objetos, propósitos, instancias, etc. Ello no es de extrañar, como ya se ha mencionado, la evaluación es un requisito que cada vez más se hace necesario por las presiones provenientes del otorgador de financiamiento, el gobierno federal, las universidades públicas están obligadas a modificar sus viejos hábitos evaluativos. De instituciones aisladas, se están convirtiendo en instituciones sensibles a las presiones provenientes de la política de financiamiento gubernamental, de la sociedad misma e incluso de la

competencia de las instituciones de educación privadas cuyos egresados generalmente tienen mayor aceptación dentro del mercado laboral.

Dada la nueva política educativa enmarcada en el Programa de Modernización Educativa que determina la creación de un sistema nacional de evaluación que enlaza las actividades evaluativas de las IES con criterios de financiamiento, las IES tendrán que establecer paulatinamente proyectos de evaluación, (CONAEVA, 1991). Bajo las circunstancias descritas e independientemente de las inevitables cargas ideológicas y valores que cualquier actividad evaluativa lleva consigo, las IES tendrán que usar métodos y procedimientos más sistemáticos y adecuados para evaluar los programas académicos. Estos planes de estudio son una pieza esencial para la misión universitaria, donde se reflejan en gran medida qué tanto y cómo las IES están cumpliendo con sus objetivos.

"...La UJED tiene cerca de doce evaluaciones realizadas.. Desde el 89-90 se realizó la primera; no se han suspendido durante todos estos años y se han estado incrementado cada vez más los procesos de evaluación. Inicialmente se inició con un autodiagnóstico institucional que abordaba, se supone todas las funciones académicas y administrativas que se realizan aquí en la institución. Posteriormente también se entró al programa de estímulo de desempeño docente que es una forma de evaluar aunque a la pequeña parte de profesores de tiempo completo. Posteriormente se inician también los procesos de evaluación de ingreso de los alumnos a través del CENEVAL; entonces ya se están teniendo por lo menos parámetros de equidad en cuanto al ingreso de los muchachos. eh Ahora con la entrada a partir del 97 los programas de PROMEP, es un programa de mejoramiento de profesores, el de FOMES que es el de fortalecimiento de la educación superior y otros más se han estado exigiendo pues más evaluaciones continuas de desempeño de los programas educativos, eh, de la investigación, pues no se diga, esto CONACYT se encarga de hacerlo ... para nuestros investigadores. Entonces se puede decir que estamos trabajando ya en lo que es una evaluación más completa o más integral de los servicios educativos que aquí se ofrecen. (Ent. No. 4: Química, Mtra. en Administración e investigación educativa; Jefa del departamento de planeación de la UJED)

El comentario anterior nos permite afirmar en que cada escenario, en su peculiaridad, se manifiestan las posibilidades, las condiciones, las formas, la participación de los miembros de la comunidad académica, etc. en las que se desarrolla la evaluación. En la gráfica siguiente tratamos de presentar un visión panorámica de estos contextos institucionales:

	UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO.	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
ASPECTOS GENERALES Curriculum Proyectos educat	Cerrado 27 licenciaturas 13 especialidades 12 maestrías 04 doctorados	Flexible 21 licenciaturas 7 maestrías 3 doctorados	Cerrado 6 licenciaturas	Cerrado y centralizado 2 licenciaturas 2 maestrías 0 doctorados	Cerrado y centralizado
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	Predomina lo individual	Predomina lo individual	Predomina lo individual	Predomina lo colectivo	Predomina lo individual
RECURSOS HUMANOS Profesorado	Licenciatura: 237 T.C. 88 M.T. 815 asignatura Posgrado: 54 T.C. 16 M.T. 54 asignatura	0 0 150 150 en los que se incluyen especialistas o docentes extranjeros. 1,500	75 T.C. 10 Tiempo parcial	28 T.C. 38 Tiempo parcial (20 y 32 horas)	
Alumnado	8537 licenciatura 188 especialidad 276 maestría 49 doctorado		510	642	
RECURSOS MATERIALES	Cuenta con 9 edificios para las facultades. 5 escuelas 1 biblioteca central. Instalaciones deportivas, auditorios, etc.	Cuenta con dos campus en la ciudad de Durango, uno en el municipio de Guadalupe Victoria y uno en Saltillo, Coah. Instalaciones deportivas, salas para conferencias, con uso de tecnología de punta.	Cuenta con 100 hectáreas para siembra de sorbo, avena, alfalfa, girasol, y el cuidado de ganado vacuno y porcino. Tienen dos salas audiovisuales; equipo de cómputo y tres talleres para producir carnes, lácteos y dulces.	Cuenta con una pequeña biblioteca, un salón de cómputo. Tiene material didáctico indispensable. Cuenta con dos edificios en los cuales se encuentran los cubículos para los profesores y las aulas.	

ESTRUCTURA FUNCIONAL					
Horarios	Rígidos	Flexibles adecuados al cliente	Rígidos	Adaptables	
Normas	Instrumento de poder	Instrumento de poder	Instrumento de poder	Defensa de decisiones colectivas.	
SISTEMA RELACIONAL					
Alumno Profesor	Participante Transmisor y mediador	Sujeto pasivo Transmisor y mediador	Sujeto pasivo Transmisor	Participante Guía, mediador, facilitador	
Directivo Participación de profesores	Coordinador, gestiona acuerdos comunes	Controlador, define, normativiza	Controlador, define, normativiza	Coordinador, gestiona acuerdos comunes	
Comunicación	Centrada en la gestión	Centrada en la gestión	Centrada en la gestión	Centrada en propias expectativas	
Reuniones	Vertical y horizontal Participantes activos	Vertical, unidireccional Sin compromisos	Vertical, unidireccional Sin compromisos	Vertical y horizontal Participantes activos e interesados	
FUNCIONES ORGANIZATIVAS					
Planificación	Uniforme	Uniforme,	Uniforme	Diversificada, consensuada	
Toma de decisiones	Diversificada, atiende la eficacia	Atiende la eficiencia y eficacia	Centralizada, atiende la eficacia	Por consenso	
Evaluación	Normativa	Normativa	Normativa	Normativa	

Tabla No. 14: Escenarios en los que realizan trabajos de evaluación en Durango.

La tabla No. 14 nos muestra que, en cada escenario, se manifiestan las condiciones en las que se lleva a cabo la evaluación y nos obliga a formularnos las siguientes interrogantes ¿De qué manera se puede hacer una evaluación para la reflexión de lo que se hace si existe una estructura organizativa vertical, unidireccional, donde priva la individualidad y la balcanización? ¿Con qué equipos o cuerpos colegiados se puede realizar si la mayoría de las instituciones cuentan con pocos académicos de tiempo completo? ¿Cómo se pretende impulsar una evaluación donde predomine la participación de todos los miembros de la comunidad académica si dicha evaluación tiene un carácter normativo y selectivo? ¿Cómo

hacer una evaluación centrada en el cambio, si ésta se encuentra controlada, definida y normada por funcionarios y directivos con una visión restringida, vertical y unilateral en la toma de decisiones?

La mayoría de las evaluaciones que se han efectuado, en estas instituciones educativas, son desde el ámbito administrativo, no se ha explicitado su utilización a la comunidad educativa. Se han realizado y coordinado, desde el nivel oficial y con una finalidad exclusivamente sumativa, lo que supone poca implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en estos procesos.

Aunque consideramos que es imposible encerrar la extraordinaria complejidad de la vida de una institución escolar en las encorsetadas respuestas de una entrevista, podemos afirmar que, a partir de los datos, en las evaluaciones que se realizan no se entra en la complejidad de la vida de la institución. No se profundiza en el análisis riguroso de la realidad en esos contextos precisos. El mayor esfuerzo evaluador se ha realizado en el aula y sólo se ha entrado a esta actividad cuando en estas instituciones se ha producido una demanda externa o un conflicto que las obliga a tomar decisiones inmediatas. Es importante resaltar que la UJED es la institución que tiene mayor presencia en el Estado de Durango, no solo en el terreno de la evaluación.

2) Paradigmas y presupuestos epistemológicos

En esta categoría incluimos el papel del evaluador, la experiencia, los paradigmas que utiliza, la subjetividad y valores, así como su disciplina de origen.

Cabe mencionar que la mayoría de los estudios de posgrado de nuestros entrevistados los han realizado en instituciones de otros estados de la República tales como el D.F., Jalisco, Morelos. Por otra parte, como podemos darnos cuenta, la formación de los responsables de la evaluación es muy variada: Licenciada en Educación Básica con 12 años de experiencia en la UPD; Licenciada en Educación especial y licenciada en Literatura, siete años de experiencia docente; Profesora de Educación Primaria, Maestra en Educación y Doctorado...; Química Farmacéutica Bióloga, Maestra en Administración e Investigación

Educativa, Doctorado en Educación Internacional y Cultura Regional, cuenta con 17 años de experiencia en la Escuela de Ciencias Químicas como Directora, después se incorpora al Departamento de Planeación ; Lic. En Educación Primaria, maestría en Matemáticas en el DIE, Doctorado en Educación ; Ingeniero Industrial, dos maestrías una en Educación Media y Universitaria y otra en Educación, está haciendo el Doctorado en Educación, experiencia en una empresa transnacional como responsable de la operación de la planta de manufactura, cuenta con 25 años de experiencia docente en el Tecnológico de Durango:

"Bueno, este soy Ingeniero Industrial de Formación tengo dos maestrías en la Universidad Educativa y en la educación Universitaria. Estoy estudiando el doctorado en Educación y veintitrés años de experiencia en una Empresa transnacional como responsable de la operación de la planta de la manufactura". (Ent. No. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

Destaca en este comentario y en la información sobre la formación de nuestros entrevistados que, no importa la formación que se tenga para convertirse en evaluador educativo, importa el puesto que se tenga, el lugar que se ocupa dentro de la institución lo que determina quién habrá de enjuiciar la calidad de los servicios que brindan las instituciones educativas; pero esto no termina ahí, sino que estos evaluadores emiten un juicio a través de un informe que presentan a otras instancias en cuyo caso puede que tomen decisiones para mejorar lo evaluado o simplemente dichos informes se queden guardados en los escritorios o gavetas de quienes tendrían que implementar acciones para la mejora. El siguiente comentario hace alusión a la tan mencionada calidad:

"... en este caso buscamos algunos resultados de productividad de calidad de competitividad y eso ha sido básicamente la estructura que me ha visto cubierto en este tiempo también soy docente del tecnológico de Durango hace como 25 años..." (Ent.5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

Este comentario refleja que la evaluación que se realiza en las instituciones de educación superior privadas tiende a analizar y calificar su rendimiento para decidir acerca de personas, productos, capitales.

Por otro lado, podríamos suponer que aunque varios de los evaluadores de este estudio se formaron en la tradición cuantitativa y se hayan mostrado inclinados por el empleo de

métodos cuantitativos, ahora consideran evidente que los métodos cuantitativos no son siempre los más indicados para algunos de los objetivos y de los entornos de la evaluación en los que se han empleado. Ello ha contribuido a legitimar el incremento del empleo de los métodos cualitativos en la evaluación. En la selección del paradigma que se utiliza en las evaluaciones, existe un gran esfuerzo por establecer nexos entre los métodos cuantitativos y cualitativos, se utiliza el paradigma cuantitativo, tratando de buscar con ello, la supuesta objetividad, neutralidad, fiabilidad, medición controlada, etc.

En las siguientes afirmaciones, descubrimos que si bien es cierto que se consideran los paradigmas como modelos surgidos en países desarrollados, existe la conciencia de que éstos sólo podrán ser utilizados en la medida en que se adecuen a las condiciones culturales de la institución:

"... hay algunos paradigmas sobre todo Europeas o de Estados Unidos que pudieran ser tomadas tal cual y extrapolarlas a nuestras instituciones pero desgraciadamente entran ya los rasgos culturales, consideramos ... nuestro grado de madurez como institución..no podemos tomar un modelo de otro lado y tomarlo tal cual e implementarlo acá porque nos tronaría ... ahora, con las nuevas tecnologías, se están echando andar otro tipo de modelos más de ingeniería o de calidad total, pero estamos dejando que sean las mismas comunidades con esos procesos de participación las que decidan por donde quieren irse siempre y cuando tampoco se salgan de esos requerimientos mínimos que nos pone el modelo institucional... (Ent. No. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Más adelante, se reafirma la idea de recuperar los paradigmas cualitativos a fin de generar procesos de reflexión para la transformación o cambio de las instituciones, sin descuidar el dato estadístico en evaluaciones sumativas.

"...se está tomando principalmente eh los modelos cualitativos; aprovechar aquellos formatos estadísticos, de control estadístico en la institución pero los estamos retomando para hacer procesos cualitativos en la institución en donde sea una evaluación sumativa, formativa, diagnóstica. También podemos generar procesos de reflexión resultados o transformaciones o cambios o sugerencias más bien recomendaciones para que sean tomadas en las mismas instituciones. (Ent. No. 4: Química, Mtra. En Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Se habla de la importancia de la cualificación, sin embargo se hace necesaria la cuantificación en los informes de evaluación.

Los siguientes párrafos, contenidos en el informes de evaluación 1997-1998 da cuenta de ello:

"El ejercicio de Autoevaluación revisa los indicadores trabajados en las evaluaciones anteriores para los cuales se incluyen procesos cuantitativos y cualitativos con base en datos estadísticos recopilados en el transcurso de 1997 y 1998... los puntos para la realización de este documento: Recopilación de los datos estadísticos de la institución, Proceso de validación y confiabilidad de los datos, Procesamiento y sistematización de la información recopilada y validada, Interpretación y análisis de la información relacionada con cada indicador de la propuesta metodológica..." (UJED, 1998:1)

Evidentemente en las siguientes opiniones se manifiesta una gran preocupación por cuidar la objetividad en la evaluación:

"Es indispensable contar entonces con documentos como son los informes parciales y finales, donde, de manera objetiva, clara y concreta se presentan los resultados..." (Ent. 1: Licenciada en Educación Básica, Jefa del Área de Investigación)

"...desde el principio si su objetivo es muy subjetivo le sugerimos que lo haga más claro si usan verbos imperfectivos..... Si un poco pensando en no contaminar la evaluación sino ser lo mas neutral lo más objetivo posible de hecho no hay que ser imparciales este como lo comentaba a los compañeros un programa no se negocia un programa, se diseña, se verifica, se corrige, se implanta, se cumple..." (Ent. No. 6: Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación de la SEP).

En otros casos, se preocupan por justificar el uso del paradigma cuantitativo:

"...este estudio al que me estoy refiriendo fue eminentemente cuantitativo pero como en la investigación cualitativa también está abierto a replanteamientos según lo que se vaya a encontrar y en ese sentido traté de no cerrarme yo porque yo algo que aprendí fue que no hay nada terminado nada con carácter de último..." (Ent. No 3: Mtra. en Educación, Dra. En Investigación; Profesora e Investigadora del Centro de Actualización del Magisterio)

También encontramos quien es partidario del paradigma cualitativo:

"...bajo un método cualitativo que me permitirá tener una interacción o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido. El acercarme al análisis de los planes y programas y la visión que tienen de ellos tanto asesores como profesores-alumnos, me centrará en ver a la evaluación como un proceso y no como un instrumento... involucrarme en la investigación cualitativa permitirá valorar la realidad como es vivida y percibida ..." (Ent. No. 2: Licenciada en Educación Especial y en Literatura; Profesora de Medio Tiempo en Educación Superior).

Quien tiene confusión, en cuanto a los modelos educativos y los paradigmas..

"...los paradigmas a veces son buenos para romperse, sirven de ejemplo en muchas de las ocasiones para algunas de las labores que estamos llevando a cabo; indiscutiblemente que, por ejemplo, para poder coordinar una revisión curricular dentro de la institución. Primero tuvimos que identificar teóricamente cuales son las concepciones epistemológicas que le dan sustento a un modelo educativo y a un currículum en general eso lo discutió mucho la comisión de revisión curricular ... (Ent. no.4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del departamento de Planeación).

Se revela en las afirmaciones anteriores que en un tiempo se suponía que cabía designar fácilmente unos programas para producir los resultados deseados y que el propósito de la evaluación consistía simplemente en comprobar de modo anticipado estos efectos. De manera natural la evaluación se orienta hacia los métodos cuantitativos con su tradicional insistencia en la verificación, validez y confiabilidad. El énfasis de la evaluación comienza a desplazarse de la verificación al descubrimiento de los efectos previstos y no previstos realmente.

Podemos afirmar que a pesar de que se plantea un interés creciente por los métodos cualitativos, se observa ambigüedad en la definición o elección de un paradigma en el que se fundamenten los trabajos de evaluación, dado que en algunos casos los evaluadores solo aplican procedimientos, diseños y/o metodologías impuestas desde el centro del país. Teniendo poca posibilidad de crear sus propios modelos de evaluación, con las consecuentes interpretaciones de un marco epistemológico que les provea de la ansiada fiabilidad, confiabilidad, objetividad, neutralidad, etc.

Encontramos también, las mediciones como una forma de describir la realidad compleja, las comparaciones (en instituciones privadas) tratando de ser "mejor" a aquella que consiga puntuaciones más altas en una evaluación cuantitativa. Cada evaluador hace una interpretación de la realidad atribuyendo números sin precisar los criterios mediante las cuales atribuye la cuantificación.

En este sentido, reafirmamos lo que dicen Cook y Reichardt (1986), cuando afirman que el paradigma cuantitativo emplea los supuestos mecanicistas del modelo positivista de las ciencias naturales, mientras que el paradigma cualitativo posee un fundamento humanista

para entender la realidad social, porque el mundo es creado por los individuos. Admiten, además, que el paradigma cualitativo apenas empieza a construir una identidad a través de una metodología interpretativa y explicativa de la realidad.

En un intento por sintetizar el análisis de esta categorización se presentan las siguiente tabla relacionada con los paradigmas que subyacen en la evaluación, de acuerdo con la información indagada.

PARADIGMA	UJED	UAED	ITA	UPD	SEP	CAM
Cuantitativo: hipotético- deductivo	X	X	X	X	X	X
Cualitativo: Interpretativo.	X			X		

Tabla No. 15: Paradigmas que subyacen en la evaluación en las instituciones de Durango.

UJED.- Universidad Juárez del Estado de Durango
 UAED.- Universidad Autónoma España de Durango
 ITA.- Instituto Tecnológico Agropecuario
 UPD.- Universidad Pedagógica de Durango
 CAM.- Centro de Actualización del Magisterio

En cuanto a la formación de los responsables del proceso de evaluación nos encontramos con lo siguiente:

INSTITUCIÓN	FORMACIÓN INICIAL	MAESTRÍA	DOCTORADO
UJED	Química Farmacéutica Bióloga	Administración e Investigación Educativa	Educación Internacional y Cultura Regional *
UAED	Ingeniero Industrial	Educación	Educación *
ITA	Ingeniera Agrónoma	Administración Pública	
UPD	Licenciada en Educación Básica	Educación	

	Licenciada en Educación Especial y Licenciada en Literatura		
SEP	Lic. En Educación Primaria	Matemáticas (DIE)	Educación
CAM	Licenciada en Educación Primaria	Educación	Investigación

Tabla No. 16: Formación de los Evaluadores en Durango.

La información contenida en esta tabla permite confirmar que el uso de uno u otro paradigma, depende de los valores y la ideología que tenga el evaluador. La información recabada y la forma de procesarla está mediada por su paradigma y perspectiva epistemológica, que no tiene que ser la única, verdadera y acabada. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar, valorar personas y cosas y tomar una decisión respecto de su situación. El evaluador no es un mero analizador de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión,

Evidentemente todavía se confunde evaluar con medir y se utilizan criterios de medida lo más objetivos posibles. Miden solo los contenidos y dejan fuera los valores, capacidades, procedimientos, estrategias porque éstos no son medibles y cuantificables.

Podemos suponer, después de analizar esta información, que la aceptación del paradigma cuantitativo como el modelo para la evaluación está siendo puesta en tela de juicio por algunos de los evaluadores. Estas dudas han propiciado un ambiente de cambio, de transformación. Desde nuestra perspectiva, consideramos que existen por lo menos dos razones por las cuales se ha reconsiderado esta posición. Primero, sin lugar a dudas los beneficios de las evaluaciones cuantitativas han sido limitados y han tenido poco impacto en las mejoras del sistema educativo. Es decir, se esperaba que estas evaluaciones arrojaran luz sobre “lo que funciona”, “quien lo hace mejor” “qué hay que cambiar”, etc., ello no ha sido posible. Segundo, existen algunos evaluadores (los menos) que buscan un modelo o unos modelos alternativos que incorporen múltiples métodos, aunque en este estudio encontramos que todavía existe confusión al respecto.

3) Enfoque teórico en el que se fundamenta la evaluación.

En este apartado pretendemos arribar a el (los) enfoque (s) teórico (s) en que se fundamenta la evaluación de las IES de Durango.

Veamos a continuación la siguiente revelación:

P: ¿Cuál será la fundamentación teórica que tienen estos modelos? por lo menos estos tres que usted menciona

R: A ver especifíqueme un poquito más la pregunta... son los que más, de alguna manera, como que fueron los que más elementos me aportaron para hacer la evaluación de los diseños curriculares

P: Pero que fundamentación teórica tienen éstos?

R: el enfoque?

R: Pues es un básicamente instrumental coincide con pues es que la mayoría de hecho todos surgieron con el enfoque de la tecnología educativa. Un enfoque más conductual (Ent. 3: Mtra. en Educación y Dra. en Investigación; Profesora e Investigadora)

En este comentario se plantea claramente que el enfoque en el que se sustentó la evaluación tiene un carácter instrumental, de la tecnología educativa, conductual.

En el siguiente comentario, se enfatiza que la evaluación curricular es una tarea compleja que implica el concepto de currículum y sus componentes, por un lado y por otro, un conjunto de cuestiones centrales en la evaluación, tales como el ¿qué evaluar? ¿para qué evaluar? y el ¿cómo evaluar?

"...a mi me satisfacen dos modelos el de Anderson ...y cómo se llama? Que es Barriga me satisfacen, pero de hecho analicé varios modelos y a partir de ahí dije bueno yo me voy a ir por aquí en el análisis de los diseños curriculares que a mi me interesan ... tomé en cuenta las aportaciones de una investigadora de Guadalajara la doctora Guadalupe Moreno Mayard, ella no llega a construir un modelo como propiamente he dicho, pero ella propone algunas directrices para la evaluación Institucional entre esas directrices esta precisamente pues una orientación de cómo evaluar los currícula..." (Ent. no. 3: Mtra. en Educación y Dra. en Investigación; Profesora e Investigadora)

Los modelos de Anderson y de Guadalupe Moreno, que menciona nuestra entrevistada, intentamos conocerlos y ubicarlos en los modelos y paradigmas que, en el marco teórico de este trabajo, se discuten pero no logramos hacerlo. Sirva este comentario como aclaración más que como justificación de lo que no se pudo conseguir.

Por otro lado, se observa que el currículum se concibe como el conjunto de los planes y programas de estudio, los cuales son formulados tomando como punto de partida a los objetivos de aprendizaje que deben lograr los estudiantes y la posterior organización y secuenciación de los conocimientos y experiencias de aprendizaje. Esta es una concepción técnica, donde se percibe al currículum como una propuesta técnico-administrativa vinculada con el quehacer de los planes y programas de cursos.

Asimismo, en los documentos analizados, se mencionan varias referencias tales como SEP, Stufflebeam, Stenhouse, Díaz Barriga, Pauli, etc. Pudimos identificar más adelante, en otras aseveraciones, que los teóricos en los que fundamentan las actividades de evaluación curricular van desde las propuestas de evaluación de los currícula de Glazman e Ibarrola, Frida Díaz B, Angel Díaz B., Stufflebeam, Guadalupe Moreno, entre otros.

Lo anterior nos hace plantear que la evaluación que se realiza, más que fundamentarse teóricamente en alguna postura o enfoque teórico de la evaluación, sigue los lineamientos que normativamente plantean las instancias oficiales como la SEP. Ello se fundamenta en la siguiente aseveración:

"...yo voy a ser honesta en este momento, yo no tengo mucha idea, tanto un sustento teórico... que me favoreciera dentro de la revisión que yo hice de antecedentes y todo pues, a me pareció muy, muy buena la propuesta, nunca pude pronunciarlo, de este señor Stufflebeam, los procesos que él llevaba... el contexto..." (Ent. 3: Lic. en Educación Especial y en Literatura; Profesora de Medio Tiempo)

Es evidente en estos comentarios, que la formación inicial y experiencia que tienen los evaluadores determina el enfoque teórico que fundamenta su evaluación porque mientras que las personas que tienen una formación inicial en el campo de la educación tienen mayor claridad en estos enfoques; encontramos a personas que, aún teniendo amplia experiencia en la docencia, carecen de esa claridad, veamos el siguiente ejemplo:

"... la evaluación es muy difícil sustentarla en un solo comentario eh, teórico-metodológico específico, ya sea de la sociología o de la psicología, ya sea por métodos cuantitativos o cualitativos, creo que tiene que ser un proceso integral en donde haya una congruencia

tanto de corrientes en la organización de corrientes sociales y de corrientes psicológicas..., entonces yo estoy dando más o menos esa tendencia un poco psicológica un poco sociológica un poco cultural... apoyando las propias teorías de la evaluación porque en sí no hay una sola teoría que nos conduzca por la evaluación hay muchas posibilidades igual que metodologías. (Ent. no. 4: Química, Mira, en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Lo anterior nos permite afirmar que, si bien el tema de la evaluación se ha convertido en uno de los problemas más importantes en la actualidad, ha irrumpido en la conciencia de directivos y educadores en unas condiciones de mucha confusión.

Existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: se dicen y hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación. Puede parecer más importante hablar de la evaluación que hacerla.

El análisis epistemológico nos facilitó la comprensión de los enfoques y su análisis como una consecuencia de definiciones metateóricas. Así por ejemplo, encontramos que existe una preocupación por la neutralidad en las valoraciones y que se debe ser objetivo a toda costa (enfoque positivista), frente a otros enfoques que destacan la naturaleza social y subjetiva de los datos emitidos por los agentes educativos (enfoque etnográfico y evaluación iluminativa).

En la tabla que sigue nos aventuramos, conscientes de que podemos estar equivocados, al clasificar los enfoques que sustentan las evaluaciones, ya que en los datos recabados dichos enfoques no se explicitan con claridad, a pesar de que a pregunta específica sobre el tópico no hubo una respuesta contundente. La tabla se construyó a partir de los datos proporcionados por los entrevistados y en las referencias teóricas establecidas en los documentos analizados.

INSTITUCIÓN	REFERENCIAS TEÓRICAS	ENFOQUE
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	ANUIES (7 veces) SEP (10 referencias) INEGI (una referencia) UJED (seis referencias) Hernández Meraz (una referencia) López Betancourt (una referencia)	Conductual - tecnológico
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESPAÑA DE DURANGO	Comité de dictaminación : * Pedro Rivas F. (UALaguna). Francisco Azcúnaga (U Monterrey) Raymund Cosgrave (U. Anáhuac) Román Ibarra (U.Panamericana).	Conductual - tecnológico
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	Hilda Taba Angel Díaz Barriga Frida Díaz Barriga Alicia de Alba	Cognitivo -Contextual
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	Diaz Barriga Frida Garcia Garduño J.M. Gimeno Sacristán Stenhouse Stufflebeam Verdugo Alonso	Sociocultural
SEP	Guía para la evaluación de planes programas y proyectos Lineamientos para quienes están involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades.	Conductual- tecnológico
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	Anderson Guadalupe Moreno	Conductual - tecnológico

* No se mencionan referencias teóricas únicamente el comité evaluador.

Tabla No. 17: Enfoques que sustentan las evaluaciones en las Instituciones Educativas de Durango.

La tabla anterior permite ver, de acuerdo con las referencias teóricas señaladas en las entrevistas y en los documentos analizados, y considerando los datos que en este rubro se

presentan en la Tabla No. 5 de este trabajo, los enfoques que sustentan las evaluaciones que se desarrollan en las IES de Durango.

Por otra parte, se ratifica el problema asociado con el saber disciplinar y la formación que en evaluación tienen algunos evaluadores, la confusión teórica en el que fundamentan estos procesos, es evidente, además, la necesidad de una preparación sistemática en estos tópicos. ¿Por qué tienen que ser personas ajenas al ámbito educativo y evaluativo en particular los que diseñen, desarrollen y evalúen dicho proceso?

Ciertamente, la forma de concebir y desarrollar este proceso afecta lo que se realiza en la escuela y en el aula. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

Finalmente, sin lugar a dudas, el enfoque teórico predominante es el tyleriano, donde se comparan objetivos con resultados, le siguen el de Stufflebeam con su modelo CIPP y otros cuyo propósito es la eficiencia y la eficacia de los objetos evaluados.

4) Solicitud y motivo de la evaluación

En esta categoría enmarcamos que la solicitud para llevar a cabo una evaluación puede venir de la misma institución, de instancias superiores a la institución, de investigadores que pretenden realizar algún estudio, tal como dan cuenta de ello los comentarios de nuestros entrevistados:

"... en México dos bloques importantes en la educación superior que son las universidades públicas y las privadas... el sector privado pues este lo coordina la FIMPES. En ese bloque bueno el propósito es para lograr primero ingresar y luego permanecer en esa asociación, se necesita tener certificación y ese se da un bloque de necesidades de calidad entonces se ha desarrollado un modelo de certificación que incluso ahorita está por ser aceptado únicamente en el país como... un modelo que no ha podido implementar y no ha sabido dar avances significativos que en la educación práctica."

(Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

Como podemos observar, uno de los motivos para que se solicita la evaluación es la certificación o el ingreso a una asociación. En general, las decisiones generadas a partir del proceso evaluativo, están a cargo de las instancias de administración educativa y, muy pocas veces, en manos de quienes cotidianamente participan de la vida académica de la institución.

Veamos a continuación un comentario que hace alusión a que el motivo por el cual se lleva a cabo la evaluación es el rendir cuentas:

"...entonces de México llega la solicitud de información, por lo tanto tenemos que trasladarlos a las instituciones a ver esa información sobre nomenclaturas, nombre completo, los encargados, los académicos ... las fechas en que ellos iniciaron los acuerdos de profesiones o de la Secretaría para que te autoricen la operación de ese programa; el número de registro de profesiones de México ante profesiones del Estado; los dictámenes y registros con fechas exclusivamente; que le pongan la fecha no que me muestren el documento simplemente que le pongan la fecha, nosotros la verificamos en las instituciones. La cantidad de horas que tienen los días que elaboran, cuántos teléfonos tienen cuantos maestros trabajan esos maestros que dan clases en los posgrados cuántos son egresados de la UPN; cuántos son egresados de la normal, cuántos son egresados de tecnológicos y universidades, cuántos son invitados del extranjero o locales. Se anexa una copia del mapa curricular, los créditos y las materias opcionales, esta información se pide desde México nosotros la obtenemos, una copia para las Secretarías y se envía una copia por fax a México ... (Ent. no. 6: Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

Como nos pudimos dar cuenta, se considera necesaria la evaluación externa, ya que pueden realizarla expertos con mayor independencia que los implicados directamente en la práctica educativa. Sin embargo, se realiza la evaluación interna o autoevaluación aunque encierre el riesgo de que cada grupo actúe con los criterios que justifican aquello que está haciendo o que apoyan la eliminación de lo que resulta molesto. La falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes convierten el proceso evaluador en autojustificación.

Aparentemente, en este caso, el evaluador externo, es un experto en educación, situación que podemos considerar como favorable dado que para hacer las interpretaciones más precisas surgirán del conocimiento del fenómeno educativo y de sus especialísimas características.

Asimismo, según los comentarios de nuestros entrevistados, la evaluación externa se realiza en equipo, con un aparente homogeneidad en cuanto a la línea teórica, lo que hace posible una interpretación de los datos comprensible. Sin embargo, la evaluación externa no se completa con la autoevaluación institucional.

Por otra parte, encontramos también evaluaciones que se desarrollan simplemente para mejorar el objeto que se enjuicia, así nos lo hace saber el siguiente entrevistado:

"... en el diseño pues yo veía que no estaba bien..... y pues yo veía que no estaba haciendo bien las cosas, desde empezar por los conceptos sí?, que cada quien entendía la diversidad como le daba su gana, la integración educativa como le daba su gana, etc, de que se repetían muchas cosas de los cursos, no había congruencia... cada Estado haga su cursito pero yo no veía la vinculación, incluso, repetición de lecturas, objetivos que no están muy, muy, y claros, etc, entonces eso a mí me motivó, entonces, dije, bueno, sería importante hacer una evaluación del diseño curricular de la Licenciatura ¿verdad?. (Ent. 2: Lic. en Educación Especial y en Literatura; Profesora de Medio Tiempo)."

Para la toma de decisiones y obtener financiamiento, es otro motivo para evaluar en las instituciones de educación superior.

"...Hay dos cosas muy importantes en los procesos de evaluación, eh, por un lado son las evaluaciones internas que hacen las mismas comunidades, que en el caso de las universidades públicas se han visto muy forzadas desde el inicio de los noventa a practicarla, porque estas evaluaciones se veían ligadas a los financiamientos. Entonces aquí en la región, la institución que, pues no se si favorable ... bueno si no se hacen procesos de evaluación nunca va a ver reflexión ni modificación de las cosas que se están haciendo mal verdad pero también desgraciadamente porque no ha habido mucho impacto dentro de las comunidades académicas en cuanto a los procesos de la evaluación...(ent. no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)."

En síntesis, nos encontramos, en primer lugar el evaluador interno y el externo:

El evaluador interno que trabaja en la institución en la que se realiza la evaluación (cuatro casos), y el evaluador externo, es el *equipo de especialistas en educación superior, evaluación del diseño de los currícula para su certificación...* También encontramos el evaluador que realiza su actividad desde sus prácticas laborales, pero carente de una formación académica que le permita evaluar con base a sus conocimientos.

"...| Ah claro! sería más significativa un equipo evaluador certificado, personas que han pasado todos estos criterios y que son de instituciones certificadas que han pasado todas esta experiencia de manera () solo se le da la calidad de trabajo y la ratificación de una tercera evaluadora nombrada por personas especializadas ...

P: En algún momento podría el equipo de la UAED participar como evaluador externo en otras universidades

R: Claro absolutamente eso sucederá cuando tengamos la certificación (Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

En este caso, coincidimos en que uno de los problemas de la evaluación está relacionado con las personas que participan en su elaboración. Hasta el presente es práctica bastante extendida que las evaluaciones se diseñen por pequeños grupos o comisiones de especialistas creadas para ello. Esta situación entorpece la participación de los profesores desde los momentos iniciales de su elaboración y por tanto el grado de implicación en su realización.

Por otro lado, en ningún caso encontramos a un evaluador con las características que, según Nevo (1998) debe tener: competencia, técnica, conocimientos del contexto social, de naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad.

En esta aproximación, nos damos cuenta que la cultura de la evaluación, que ha estado promoviendo un "Estado evaluador", está ya presente, pero se ha insertado sólo en sectores burocráticos y no ha permeado en forma sistemática a otros actores de la vida universitaria en la UJED (Avila, 1998).

Quien solicita y realiza la evaluación es la Dirección Técnica de la SEP para que los programas y proyectos educativos tengan reconocimiento oficial, la FIMPES, para acceder a esa

asociación. La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una asociación civil de afiliación voluntaria que acredita a instituciones particulares de educación superior que han alcanzado altos estándares de calidad.

La Acreditación por parte de la FIMPES significa que la institución tiene una misión pertinente al contexto de la educación superior, y que cuenta con los recursos, programas y servicios suficientes para cumplir con ella. Es el resultado de la evaluación y mejora de la calidad educativa de la institución. Todas las decisiones realizadas en el proceso de Acreditación están basadas en criterios y procedimientos objetivos, claramente establecidos, que guían el juicio profesional de los actores involucrados: profesores y funcionarios de la institución, equipos verificadores independientes de la misma, Comisión Permanente de Dictaminación y Asamblea de la Federación. (www.fimpes.org.mx)

Es interesante descubrir tanto en los comentarios como en los documentos, que no se explicita claramente el motivo de la evaluación, se señalan los puntos débiles y fuertes de una institución pero ello no basta, es necesario señalar hacia donde se procede a caminar. Se evidencia, asimismo, que evaluar es una acción que supone el ejercicio del poder, el poder del evaluador. Quien evalúa es reconocido como una autoridad que juzga y toma decisiones.

En la Tabla No. 18 que se presenta a continuación se establece el motivo por el cual las IES de Durango realizan procesos evaluativos:

INSTITUCIÓN	MOTIVO
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Rendición de cuentas Financiamiento
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	Certificación Incorporación a una sociedad
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	Rendición de cuentas Mejora Financiamiento
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	Mejora Financiamiento
SEP	Rendición de cuentas Certificación
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	Mejora

Tabla No. 18: Motivos por los que se realiza evaluación

Como podemos observar en este cuadro, los motivos que impulsan a la decisión de evaluar pueden ser de diverso tipo: el deseo de mejorar las actividades de la institución, la necesidad de solucionar un problema, la conveniencia de aclarar una situación o profundizar en algún aspecto de la institución. No podemos descartar la existencia de motivos como el deseo de practicar un ajuste de cuentas, la defensa de intereses particulares, la búsqueda de apoyos para imponer decisiones o puntos de vista personales.

Es importante señalar que no se explicita claramente el motivo de la evaluación, se señalan los puntos débiles y fuertes de una institución pero ello no basta, es necesario apuntar hacia donde se pretende caminar.

Por otra parte, es insoslayable, que en la actualidad, la evaluación tiene repercusiones claras y obligadas en el sistema educativo. A partir de 1992, el sistema educativo mexicano ha experimentado importantes transformaciones, ello ha generado dinámicas propias en cada entidad e institución específica; las cuales combinadas con la desigualdad en el desarrollo económico y social entre las entidades y la cultura escolar producen servicios de distinta calidad. No obstante, el discurso político manifiesta lo contrario. Baste solo echar un vistazo a las estrategias y líneas de acción propuestas en el programa de desarrollo educativo del Estado de Durango, revisado en el capítulo cuarto de este trabajo. En donde se menciona que: "Con la participación de las diferentes instancias estatales vinculadas con este nivel educativo, se realizarán las acciones necesarias y pertinentes de planeación, evaluación y seguimiento de la educación superior. Se llevarán a cabo acciones que contribuyan al establecimiento de un sistema para la evaluación de la calidad de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, de la investigación y de la difusión y extensión. También se evaluarán los actores y elementos que intervienen en el proceso educativo. De igual manera, se promoverá la evaluación, acreditación y certificación de programas de formación profesional en base a los más altos estándares de desempeño." PDE 1998-2004.

El atender estas demandas señaladas en la política educativa, tiene como objetivo la obtención de mayor presupuesto y justificación de la existencia de la institución.

5) Concepto de la Evaluación

La evaluación es un proceso y está en un proceso, es un sistema y está en un sistema
(Zabalza, 1991)

Se dice que dependiendo de la concepción de evaluación se diseña y realiza la misma, de ahí que este punto sea tan relevante. Veamos como la definen nuestros entrevistados:

"...establecer indicadores en los logros importantes que permitan valorar si realmente el proceso educativo se cumple y se vea parte de la esencia del sistema es que si el profesor tiene una filosofía, unos principios no solo conceptual si no educativos, el proceso es asegurar que logre ese propósito y como es finalmente, es yo como ingeniero industrial lo visualizo para poder explicar de esa manera cómo se está recibiendo una materia con un propósito para recibir un producto, en este caso el producto son los egresados y hay que valorar desde que se inicia el proceso desde la admisión de los estudiantes hasta tener el producto terminado en la opinión de los empleadores y de la sociedad y de los estudiantes mismos si esa filosofía; esa admisión esa audición llega lograr ese propósito entonces el principio fundamental es ese y además lograr que la comunidad académica participe este es un concepto que tiene una audición de integración..." (Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación)

Este comentario refleja una concepción técnica o empresarial de la evaluación, es decir se concibe la evaluación como el proceso que asegure el logro de los propósitos para recibir un producto, en este caso los egresados. Se plantea el valorar desde que se inicia el proceso, desde la admisión de los estudiantes hasta tener el producto terminado considerando la opinión de los empleadores y la sociedad.

Por otro lado, en el siguiente comentario se afirma que la evaluación es un proceso para indagar, desde una perspectiva interna, que tanto se ha desviado de los objetivos para la corrección y la transformación continua en un plano institucional, familiar y personal.

"... Bueno es que hay tantas, evaluación es un proceso por el cual podemos indagar que tanto nos hemos desviado de nuestros objetivos o de nuestras metas la evaluación es un camino que nos conduce como proceso a, no la perfección diría yo a la corrección y a la transformación continua de nuestros actos dentro de una institución, dentro de la familia o dentro de mi mismo como individuo... si nosotros todos los días aunque no lo pensemos estamos haciendo evaluación de cómo nos fue en el día, estamos meditando y reflexionando de los logros que tuvimos durante el día; entonces vemos bueno pues me siento satisfecho no me siento satisfecho tengo cosas pendientes por hacer pero estoy automáticamente auto-evaluando y en las instituciones pasa igual no en las organizaciones...(Ent.no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Sin lugar a dudas la afirmación anterior nos plantea la relevancia que tiene la autoevaluación para conseguir un cambio cultural en la evaluación.

Una definición que integra los paradigmas cuantitativo y cualitativo para hacer un juicio de valor a través de la medición:

"... Yo coincido con los autores que consideran que la evaluación para ser integra tiene que implicar tanto lo cualitativo como lo cuantitativo por supuesto lo cuantitativo, fue dado como antecedente de lo cualitativo o sea para poder emitir un juicio de valor se requiere hacer antes una especie de medición..." (Ent. no. 2: Lic. en Educación Especial y en Literatura; Profra. Medio Tiempo).

El comentario que a continuación se presenta, rescata la evaluación del diseño curricular en la que se establecen los criterios para llevarla a cabo:

"...lo que es evaluación Curricular tome como punto de partida, lo que es en cuanto a arreglos e insumos para de ahí partir hacia la educación que se va dando; parte de una evaluación en cuanto analizar el diseño se tiene de un plan curricular para ver la congruencia, la pertinencia que hay entre el mismo y luego ver las orientaciones que se han dado, si han sido las adecuadas pues realmente el producto es lo que se esperaba no?, " (Ent. no. 3: Dra. en Investigación; Profesora e investigadora).

La anterior definición de evaluación curricular en términos de su congruencia y pertinencia para ver si los productos son los que se esperaban se apega un poco a la definición de Glazman e Ibarrola (1988)

Una definición más que recupera los planteamientos de Cronbach (1963) quien define a la evaluación como "un proceso mediante el cual se recoge y usa información con objeto de tomar decisiones..." Esta definición incluye la recogida de información basada en criterios y la toma de decisiones a partir de la recogida de la información.

"... la evaluación como una actividad una serie de acciones para obtener información en el momento y precisa y verdadera sobre un programa. La evaluación incluye desde que se inicia un programa hasta que se termina pero la evaluación apenas es una parte de lo que estamos verificando, parte de la evaluación estamos controlando, la evaluación nos proporciona instrumentos para ir controlando y verificando un proceso o bien desde antes de que inicie para que se diseñe ese plan curricular que es el plan de estudios como un proyecto para implantarse..." (Ent. no. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

Tal parece que se confunde evaluación con nota, medida, con técnica utilizada, con procedimiento, con criterios, en algunos casos, en otros, se tiene la certeza de que se están dando cada uno de los pasos del proceso, teniendo en cuenta la congruencia de los componentes. Podemos afirmar, sin embargo, que el concepto tyleriano de evaluación

predomina en algunas de estas concepciones , a pesar de que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superados. Veamos a continuación la Tabla No. 19 en la que se concentran los conceptos que sobre evaluación tienen los responsables de los procesos evaluativos de las IES de Durango:

INSTITUCIÓN	CONCEPTO
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	<i>Evaluación es un proceso por el cual podemos indagar que tanto nos hemos desviado de nuestros objetivos o de nuestras metas... es un camino que nos conduce como proceso a, no la perfección a la corrección y a la transformación continua de nuestros actos dentro de una institución, dentro de la familia o dentro de mí mismo como individuo...</i>
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	<i>establecer indicadores que permitan valorar si realmente el proceso educativo se cumple y cómo lo está recibiendo una materia con un propósito para recibir un producto en este caso el producto son los egresados y hay que valorar desde que se inicia el proceso desde la admisión de los estudiantes hasta tener el producto terminado en la opinión de los empleadores y dela sociedad</i>
INSTITUTO AGROPECUARIO TECNOLÓGICO	<i>Revisar si los egresados responden a los requerimientos del mercado de trabajo</i>
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	<i>La evaluación para ser íntegra tiene que implicar tanto lo cualitativo como lo cuantitativo por supuesto lo cuantitativo, fue dado como antecedente de lo cualitativo o sea para poder emitir un juicio de valor se requiere hacer antes una especie de medición..."</i>
SEP	<i>La evaluación como una actividad una serie de acciones para obtener información en el momento y precisa y verdadera sobre un programa. La evaluación incluye desde que se inicia un programa hasta que se termina ,nos proporciona instrumentos para ir controlando y verificando un proceso o bien desde antes de que inicie para que se diseñe ese plan curricular que es el plan de estudios como un proyecto para implantarse..."</i>
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	<i>Una evaluación en cuanto analizar el diseño de un plan curricular para ver la congruencia la pertinencia que hay entre el mismo y luego ver las orientaciones que se han dado, si han sido las adecuadas pues realmente el producto es lo que se esperaba.</i>

Tabla No. 19: Concepción de la Evaluación.

Por otra parte, encontramos, en el diseño de la evaluación un concepto más holístico, tal y como Kemmis (1986) lo plantea: la evaluación se proyecta sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículum, administradores, programas, etc. Los evaluadores deberían conocer y considerar los valores que están en juego a la hora de emitir juicios sobre lo que se evalúa.

Destaca, en estas concepciones, también la necesidad de encontrar indicadores operativos internos para decidir el éxito de un programa o institución. Sobresale, de manera importante, la evaluación desde el punto de vista empresarial, lo que supone una medición cuantitativa de los resultados, el uso de estándares automáticamente aplicados dan cuenta de esta concepción evaluadora.

También podemos observar que se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las instituciones educativas.

Así, vemos que el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, si existe confusión en la definición, habrá confusión en los pasos que se den para ponerla en práctica, así como los principios: de igualdad (los mismos criterios para evaluar una institución y otra); ubicuidad (se toma en cuenta todos los momentos y espacios); diversidad (diversos puntos de vista); utilidad (transformación de la actividad); redundancia (abundancia en los datos).

Son muchos los conceptos de evaluación y de su adecuada puesta en práctica. Pero ciertamente, los elementos básicos que la definen se matizan, se profundiza en ellos de forma interesante y enriquecedora, se prioriza más o menos alguna de sus funciones, se pone mayor interés en los procedimientos. Es decir, en estas concepciones de evaluación se hace mención a los objetivos de los programas como elemento central de la evaluación; la toma de decisiones a partir de la recopilación de datos y la emisión de un juicio a través de la medición y, finalmente, se considera la autoevaluación de la persona.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible

6) Enunciación de la finalidad de la evaluación

La evaluación inicial o diagnóstica corresponde a la etapa preactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículo están dadas mientras que la evaluación formativa corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta fase de la evaluación tiene una importante función reguladora ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento. Aparentemente, en la información proporcionada por nuestros entrevistados y entrevistadas no encontramos este tipo de evaluaciones. La evaluación que sí se presentó es la evaluación curricular sumativa, se realiza en la etapa posactiva del proceso de enseñanza aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículo, cancelarlo, mejorarlo o rediseñarlo. De ahí que la evaluación sumativa se convierta en evaluación inicial, o en parte de ésta, cuando sirve para plantearse la adecuación curricular. Es importante tener en cuenta la necesidad de evaluar la propia estrategia de evaluación, por lo que se ha de diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, procurando que sean objetivos, válidos y confiables.

Veamos que nos dice la Licenciada en Educación Especial a este respecto:

"... mi idea era hacer una propuesta de, de rediseño si?, de, de ir haciendo vinculaciones, realmente bueno hasta donde fuera lo posible sobre los diferentes cursos, algunos planteamientos que yo encontrara favorables en cuanto al eje metodológico quien también esta muy cuestionado y bueno, bueno como que yo también, cada quien lo trabaja como quiere, y que realmente no se esta vinculando con otros cursos, pues yo queria hacer una propuesta, a lo mejor no llegar a un rediseño, era mucho pedir pero se hace una propuesta a nivel nacional se hiciera una revisión y todo.." (Ent. 2).

Como se puede observar, la evaluación interna del currículum se centra en ofrecer información acerca del plan de estudios y sus procedimientos de aplicación.

Algunos de los aspectos susceptibles de evaluarse a nivel interno de la estructura y organización del plan curricular son : *vigencia; congruencia; continuidad e integración; viabilidad; sentido lógico*, así nos los indica nuestra siguiente entrevistada:

"... Ver que tanta preparación teórico-práctica recibía el maestrante para realizar la investigación, era básicamente ver si era preparación teórica, preparación práctica o si era una preparación teórico-práctica para realizar la investigación..." (Ent. No. 3: Mtra. en Educación y Dra. en Investigación; Profesora e investigadora).

La evaluación interna, tal y como afirma Díaz Barriga (1993), está enfocada, principalmente, a determinar el logro académico de los alumnos y los factores asociados a éste, incluyendo la labor docente. Abarca el análisis de la estructura interna y organización del propio plan de estudios y de su forma de operación.

En el siguiente comentario, se asume que al realizar una evaluación interna del currículum se debe considerar en qué medida son cumplidos los objetivos y las metas:

"...existen metas que las instituciones se fijan entonces en la medida en que son cumplidas estas metas o estos objetivos en las instituciones; en donde los actores principales son los que cumplen estas metas o estos objetivos..." (Ent. no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

El disponer de la información sobre el proceso educativo, acerca de los resultados, de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permitirá a los evaluadores (no olvidemos que son designados por las autoridades de la institución) conseguir los objetivos que se propongan. Es claro, pues lo que se proponen alcanzar, sin embargo si hacemos un ejercicio de congruencia entre el concepto de evaluación, las intenciones, los procedimientos y las consecuencias de la evaluación nos damos cuenta que cada elemento va por su lado, en algunos casos. Aunque eso no está a discusión en este espacio, es importante señalarlo como un criterio a considerar en una posible metaevaluación.

Un aspecto fundamental de la evaluación curricular es la evaluación del diseño (perfil,

plan de estudio, programas). Aporta criterios sobre el currículum formal y su relación con la práctica.

En los últimos años se han hecho frecuentes los estudios del desarrollo curricular, no sólo porque pueden servir de base a la planeación educativa, sino también porque proporcionan información sobre la marcha del proceso, es decir, sirven de retroalimentación a profesores y directivos y permiten por tanto mejorar la enseñanza.

La Tabla No. 20 nos permite ver con mayor claridad la finalidad y función que se le asigna a la evaluación en las instituciones de este estudio.

INSTITUCIÓN	FINALIDAD y FUNCIÓN
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Regulación, formativa, descriptiva, sumativa y de verificación. (evaluación interna y externa)
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	Control de calidad, descriptiva, sumativa y de verificación (evaluación interna y externa)
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	Descriptiva, de verificación y sumativa. (Evaluación interna)
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	Descriptiva, regulación, formativa y de verificación. (evaluación interna y externa)
SEP	De control, verificación, regulación, diagnóstica y sumativa. (evaluación externa)
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	Descriptiva, regulación, verificación. (evaluación interna)

Tabla No. 20: Finalidades y funciones de la evaluación

Como podemos apreciar, las finalidades que se le asignan a la evaluación son diversas. Algunos entrevistados distinguen varias finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación y, de acuerdo con ellas, determinan para la evaluación funciones como la de regulación, formativa, de control de calidad, prospectiva, descriptiva y de verificación. No obstante, cabe aclarar que existe dificultad para saber distinguir netamente cuándo se está persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades

conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Es patente la dificultad de encuadrar la evaluación en una tipología, especialmente en la fase de su aplicación práctica. Sin embargo, podemos decir que la función sumativa de la evaluación (valoración de productos o procesos terminados) es la más socorrida en las instituciones de educación superior en Durango. Aunque también se considera la formativa cuya finalidad es la mejora del proceso evaluado y permite tomar medidas de carácter inmediato.

7) Recursos que se utilizaron y quién los proporcionó

En este rubro, pudimos constatar que se cuenta con pocos recursos para llevar a cabo la evaluación, en el caso de la UAED, los recursos salen de los bolsillos de los dueños de la institución quienes antes de la evaluación externa, realizaron una serie de mejoras en el edificio (pintura de edificios, equipo de cómputo, señalamientos, áreas verdes, estacionamiento...).

"... Hay un procedimiento que dice cuantos recursos debe tener y pues tiene que tener todo lo que se compromete... Incluso al equipo para hacer sus visitas se le exige una serie de cosas para poder llevar a cabo así de sencillo no hay más que los resultados..." (Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación, Profr. del Tecnológico y Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación):

En el caso de las universidades públicas, éstas recurren a los recursos y el financiamiento les es otorgado por la federación, de acuerdo con lo que nos dice nuestra entrevistada:

"... todas las instituciones creo que yo en particular las públicas, tienen que recurrir a los recursos federales, ha sido por tradición, no hemos podido todavía implementar nuestras propias alternativas de financiamiento pero recurrimos casi al 100% de todas las ventanillas que el gobierno federal nos presenta; entonces lo mismo nos abre ventanillas o recursos a través de fideicomisos casi todas ellas el PROMEP entonces recurrimos a este tipo de financiamiento, a PROAM es otra ventanilla, a FOMES bueno ahora se llama PIFI también se llama ahora, CONACYT o sea todas las ventanillas federales; nosotros estamos acudiendo a ellas y obviamente si se están ya buscando varias alternativas hay varias propuestas pero bueno ninguna esta bien construida ... (Ent. no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación):

En otros casos, los recursos salen del bolsillo del evaluador...

“...en cuatro años no he recibido ningún apoyo de la Secretaría para transporte, para traslado para hacer este tipo de trabajos simplemente los hago con mis recursos, claro que hay recursos pero prefiero no mezclar con lo administrativo, hacer el trabajo, las visitas que son instituciones para auxiliarlos para orientarlos de cómo hacer un trabajo... nuestro trabajo está al apoyo de diseños curriculares, en el apoyo a la actualización de planes de estudios, a la revisión y a la evaluación... nos pide información, la Secretaría de aquí de Durango y aquí nosotros hacemos las visitas, les presentamos la información visitas directas, no hacemos muy poco por fax, excepto las que están en Torreón y Gómez que requieren información ... la cultura de correo electrónico aún no está desarrollada hemos mandado por correo electrónico alguna de esta información y no nos ha llegado ... (Ent. No. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

La tabla No. 21 presenta de manera sintética las fuentes de financiamiento y obtención de recursos para desarrollar procesos evaluativos:

INSTITUCIÓN	INSTANCIA y RECURSOS
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	La federación (PROMEP, PROAM, FOMES, PIFI, CONACYT). Servicios de fotocopiado, equipo de cómputo, viáticos, impresión.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	Iniciativa privada. Fotocopiado, equipo de tecnología de punta, viáticos. Cambios en la infraestructura.
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	ITA. Fotocopiado, equipo de cómputo, encuestadores.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	UPD. Fotocopiado, equipo de cómputo.
SEP	Federación. Fotocopiado, equipo de cómputo, viáticos.
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	CAM. Fotocopiado, equipo de cómputo.

Tabla No. 21: Recursos y financiamiento para la evaluación

Es importante, señalar que pese a los pocos recursos con los que se cuenta, se llevan a cabo las actividades de evaluación, algunas por necesidad, otras por la obtención de financiamiento, por tener presencia en otros contextos, por reconocimiento, etc. Consideramos que el problema de los recursos puede ser sólo un pretexto para no realizar un proceso evaluativo tendiente a la mejora de las prácticas, procesos y objetos de la educación superior en Durango. Compartimos la idea de que se trata de un problema de “cultura evaluativa”, en la que no nos agrada someternos al juicio o valoración de nuestros actos ...

8) Participación

De acuerdo con la información recabada en este trabajo y aunque en el discurso se mencione que existe una participación de cuerpos colegiados o equipos de evaluación, lo cierto es que en la práctica sólo se implica en la evaluación al equipo directivo o funcionarios de alto nivel en las instituciones educativas, que enjuician los objetos a partir de sus propios intereses y visiones; respondiendo a una demanda institucional, sin que medie el consenso o el trabajo colegiado. Es una pena que los informes de evaluación se queden en los cajones de los escritorios de los funcionarios. Por otro lado, encontramos dos casos en los que dos personas por iniciativa propia deciden evaluar el curriculum sin que ello haya tenido incidencia en la mejora del mismo.

El siguiente comentario nos hace alusión a los niveles de participación en una institución particular que pretende ser aceptada en un organización y de esta manera lograr cierto reconocimiento y status en la gama de oferta educativa en el plano nacional:

“... Si tenemos un equipo ... externo el interno... son los coordinadores de las escuelas y los coordinadores de los posgrados ... claro las academias por que hay cosas que todavía hay compromisos que ellos tienen que resolver...”(Ent. no. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Profr. del Tecnológico y Jefe del departamento de planeación y evaluación).

En otros casos existe un cuerpo colegiado que se encarga de realizar la evaluación externa, en la que se utilizan criterios y procedimientos ajenos a la comunidad universitaria.

“... Yo solo en todo el estado, pero participamos como cuatro o cinco personas y a mi me corresponde nada más evaluar los indicadores o revisar la información de indicadores sobre postgrados...” (Entr. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

En otro contexto encontramos con mayor nivel de participación, en el que se involucra a todos los miembros de la comunidad educativa:

“... el departamento de planeación está coordinando toda esta serie de actividades,... siempre se trata de bajar la información, de participar en las comunidades y se está teniendo periódicamente reuniones, no solamente con los directores que son ahora también una figura muy importante en las instituciones ...ahora son participes de los procesos educativos, entonces si toman decisiones pero siempre sujetas a una planeación ya previa en la que ellos participaron como tomadores de decisiones pero además de la participación de los directores en si mismo se están nombrando muchas comisiones tanto institucionales, de manera general de toda la UJED... ejemplo... tenemos trabajando un proyecto muy importante de mejoramiento de la calidad educativa estoy coordinando personalmente este programa. Tuvimos que formar varias comisiones porque es un trabajo titánico. Vamos evaluar 56 programas de la universidad este es muy difícil para una sola persona entonces se formó una comisión de 9 participantes... esa misma comisión tiene que bajar así mismo a su propia comunidad la información y las consultas que sean necesarias para las modificaciones.....está trabajando una comisión distinta de la revisión curricular para trabajar en cada escuela también de manera individual darle las asesorías necesarias para que ellos hagan la consulta con todos sus académicos con sus directivos con sus alumnos, inclusive personal administrativo para entonces con la aportación de toda la comunidad poder presentar propuestas muy específicas por escuela... se trata de que esto sea cada vez más participativo... para que la gente participe de manera responsable y convencida es por eso que pasamos la información a la comunidad docente y estudiantil...” .. (Ent. no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Ciertamente, se observa un gran esfuerzo por involucrar a la comunidad académica en los trabajos evaluativos, por un lado, y por otro, una claridad en lo que se pretende lograr con dichos trabajos. El siguiente comentario permite reafirmar esta idea:

“...en este caso realizamos las publicaciones que hacen los maestros el entorno académico que tienen que líneas de investigación están trabajando la eficiencia terminal de los alumnos y los temas de investigación y punto de vista de los alumnos hacia los maestros, el punto de vista de los maestros hacia los alumnos hacia la institución, incluyendo incluso hasta los servicios de apoyo y servicios de limpieza, involucramos a todos no nada más a

maestros y alumnos... en una evaluación institucional es primero presentar proyectos a las autoridades que por lo regular siempre dicen que sí, seguir adelante hacer unas reuniones previa con los involucrados en la evaluación es esta institución con el director de la institución que nos va apoyar y nos va presentar con los maestros, irlos localizando y en cada presentación de tratar de sensibilizar al grupo de que es una encuesta para beneficio de ellos, además ninguna encuesta lleva nombre es anónimo es opcional el que quiera dar la opinión es válido, nosotros no lo ponemos lo revisamos en conjunto después de que tenemos datos utilizamos paquetes estadísticos para revisar incongruencias y detalles de calidad para ver su insignificancia entre una opinión de una persona y de otra de los directivos administrativos y alumnos pero sobre todo al principio necesitan sensibilización de esa actividad que como aquí son todos de posgrado, todos saben que es evaluación institucional que en evaluación de planes y programas, entonces pienso que tratamos de hacer un buen ambiente académico a veces si se mezclan algunos aspectos cuando andamos en una reunión académica llega alguien y da un discurso pero no se hecha a perder todo el trabajo académico... .. (Ent. no. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

De acuerdo con las afirmaciones anteriores, es evidente que existe disposición para conseguir la participación de toda la comunidad universitaria, a través de una serie de estrategias y acciones que se emprenden tanto para el involucramiento en las actividades propias de la evaluación como en la recabación de datos que permitan dar cuenta de lo que acontece en la institución. Salta a la vista también la preocupación por informar de los procesos evaluativos a todos los involucrados.

Vale la pena mencionar la iniciativa de un funcionario de la SEP, de formar un equipo interdisciplinario e interinstitucional que realizara la evaluación de programas y proyectos curriculares para su registro y certificación. De acuerdo con los datos, esta propuesta consistía en que una vez que llegaba una solicitud de registro de curriculum a la Secretaría, el proyecto era distribuido a los evaluadores, quienes desconocían la institución solicitante y emitían un informe después de haber evaluado el diseño de dicho proyecto curricular. No obstante haberse llevado a cabo con buenos resultados, esta forma de llevar a cabo la evaluación curricular quedó trunca una vez que dicho funcionario dejó su cargo. Así nos lo hizo saber nuestra entrevistada No. 1:

"...éramos varios los dictaminadores de los planes y programas, no sabíamos quienes eran los demás que daban su dictamen... nos llegaba la solicitud de la SEP, en donde tenían una lista de evaluadores, por oficio, después nosotros enviábamos nuestro informe y se nos daba un oficio de reconocimiento solamente..." (Ent. 1: Licenciada en Educación Básica, Jefe del Departamento de Investigación).

Esta iniciativa parece interesante en la medida en que diversas miradas podrían dar cuenta de los alcances y limitaciones de los programas educativos que se pretendían poner en marcha en instituciones de todo el Estado de Durango. Aunque los evaluadores conocían el nombre de la institución no se les proporcionaban datos de los diseñadores para no perjudicar el proceso. Es una pena que estas iniciativas estén supeditadas a los cambios en los puestos administrativos.

Veamos a continuación la siguiente tabla donde se presentan los niveles de participación en la evaluación educativa:

INSTITUCIÓN	QUIENES PARTICIPAN
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Equipo coordinado por la Jefa de la Dirección de Planeación y Desarrollo Académico.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	Equipo coordinado por el Jefe del Departamento de planeación y evaluación. (coordinadores de carrera y posgrado únicamente).
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	La jefa de la Oficina de Vinculación con el sector productivo y un profesor de T.C.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	Equipo interinstitucional formado por profesores de varias instituciones. (De la UPD, tres profesoras de T.C.) * Una profesora de medio tiempo, por propia iniciativa.
SEP	Equipo integrado por seis personas, coordinadas por el Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	Una profesora investigadora por propia iniciativa.

* Este equipo se desintegró cuando hubo cambio de autoridades en la SEP.

Tabla No. 22: Personas que participan en la evaluación

No nos sorprende corroborar que sólo algunos tienen el "poder" de enjuiciar o valorar en las estas instituciones de educación superior; eso pasa hasta en las universidades que se dicen democráticas y con amplia tradición en el campo educativo. Sin embargo, vale la pena resaltar que por lo menos en el discurso se plantea la implicación de otros miembros

de la comunidad en los procesos evaluativos. Un seguimiento podría darnos cuenta de que tanto se lleva a cabo en la práctica.

9) Consecuencias de la evaluación

Este es probablemente el apartado que concentra uno de las intenciones más importante de la evaluación. Podemos hacer una evaluación muy correcta desde el punto de vista técnico, pero si de ella se derivan consecuencias negativas, no hemos hecho nada. Entendemos que esas consecuencias constituyen un espacio más de decisión para potenciar las positivas, para organizar todo el proceso de evaluación con vistas a que tales consecuencias no problematicen al final la dinámica y funcionalidad de la evaluación.

En este caso nos encontramos con varios tipos de consecuencias: las didáctico curriculares, las institucionales, las administrativas. En cuanto a las curriculares, se especifican el nivel global de logro alcanzado y permiten dar por finalizada un determinado programa, por otro lado, dan pie a realizar análisis más pormenorizados de esos resultados para poder decidir cuáles elementos precisan de reforzamiento o modificación.

En la evaluación, se informó que en la década de los setenta y principios de los ochenta, la UJED experimenta un fuerte crecimiento en la matrícula y un aumento considerable en la planta docente, lo cual tiene como consecuencia la contratación masiva de maestros; sin considerar requisitos académicos mínimos, situación que a corto plazo se traduce en deficiencias en la enseñanza. En una encuesta aplicada se encontró que en el proceso enseñanza aprendizaje era tradicional, habría un claro predominio de las técnicas individuales sobre las grupales y se indentificaron serios problemas en el aprovechamiento y la evaluación de los alumnos (Valdez, 1998)

En esta misma evaluación se asienta que los programas de formación docente habían estado enfocados a la capacitación y actualización de los docentes en aspectos instrumentales, y eran realizados con apoyo de otras universidades con base en convenios de intercambio académico. Referente a la investigación educativa no se encontraron antecedentes de

importancia y los estudios de postgrado en la materia eran poco significativos; ya que era mínimo el número de maestros que habían cursado especialidad en docencia.

De acuerdo con la información contenida en la evaluación institucional 1994-1995, los planes de estudio modificados constituyeron poco más del 50%. En los planes de estudio modificados encontramos que algunos han recibido reestructuraciones totales, presentando una nueva propuesta educativa, esto con la finalidad de adecuarse al mercado de trabajo y a los avances de ciencia y tecnología.

En una revisión que se hizo de los mapas curriculares se encontró que todos han incorporado la informática como una herramienta de trabajo, algunos la incorporan como materia dentro del plan de estudios y otros como materia optativa; en cuanto inglés en la mayoría es la materia obligatoria para cursarse de dos a cinco semestres.

Se manifiestan nuevas tendencias de los procesos enseñanza aprendizaje. También podemos ver que la investigación constituye un eje curricular, lo que permite la integración con la docencia. Aún podemos observar que algunos planes de estudio muestran poca flexibilidad, tienen horarios rígidos y extensos, hasta de 55 horas a la semana (Ingeniería Química de los alimentos).

En la evaluación realizada en 1990 se encontró que solo dos carreras de los 25 programas existentes habían revisado su plan de estudios en un tiempo menor a cinco años, incluso algunas durante veinte años no lo habían hecho; mientras que otras sólo efectuaron cambios en la ubicación e incremento de materias (Diagnóstico realizado por la Dirección de Planeación y Desarrollo académico, 1990).

De acuerdo con la información contenida en la evaluación institucional 1994 y 1995, los planes de estudio modificados y en proceso de reestructuración durante el periodo comprendido entre 1991 a 1995 constituyeron poco más del 50% de los programas que imparte la Universidad.

A partir de la evaluación de 1990, se realizaron un gran número de acciones aisladas, orientadas a la preparación de los docentes en aspectos didácticos instrumentales y es hasta que en 1991, con el apoyo del Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES), se establece el programa de formación de profesores e investigadores, formación y actualización de personal en dos niveles: a) cursos de introducción a la docencia universitaria dirigido a profesores de reciente y nuevo ingreso y b) actualización docente orientado a la instrumentalización de la práctica docente, con la finalidad de mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. También se diseñaron programas para diplomado y posgrado. El diplomado se implementa con fines formativos y propedéuticos para la maestría en educación.

Además se estableció un centro de investigación educativa, que integre la formación de los profesores en el área didáctica pedagógica y la investigación educativa (H. Junta Directiva, 1993)

En relación a las consecuencias institucionales y administrativas encontramos:

En la evaluación de 1991 reportó una ausencia de una biblioteca central que satisficiera las necesidades de la institución, la universidad contaba con una sala de lectura con 100 mts. cuadrados, con material en su mayoría destinado a la educación secundaria y preparatoria. Un diagnóstico del sistema bibliotecario realizado en 1990 encontró que la UJED contaba con 33,000 volúmenes, considerando libros de texto, enciclopedias, diccionarios y obras de consulta distribuidos en 21 bibliotecas departamentales. (Valdez, 1998).

Se propuso contar con un edificio propio de aproximadamente 2600 mts. cuadrados, adquirir mobiliario para 20,000 volúmenes y 400 usuarios; elaborar una base de datos que contenga los registros de la colección; adquirir 1000 volúmenes de bibliografía actualizada; pagar la suscripción de 220 publicaciones periódicas (Valdez, 1998).

En esta misma evaluación se informa que actualmente se cuenta con más de 16,000 volúmenes. El centro adquirió 227 suscripciones periódicas especializadas, 23 menos de las 250 planteadas; así como 2000 títulos para videoteca. Se cuenta con una capacidad

instalada de 520 usuarios simultáneos. Se adquirió equipo de cómputo para optimizar la red, el personal bibliotecario fue sujeto a un proceso de formación, mediante cursos y diplomado en bibliotecología en la misma institución y fuera de ella (Valdez, 1998).

Por otro lado tenemos que la evaluación impacta, por otro lado, en el otorgamiento de becas:

"... Bueno algunas consecuencias es que se hace una reforma a los documentos de las becas para otorgar becas y para el programa de becas comisión se hacen propuestas que ya se involucra directamente a requisitos para hacer postgrados y becado..." (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Repercute también en la modificación y readecuación de planes de estudio y procesos de titulación:

"... para diseño curricular de revisión se toman en base estas evaluaciones, vemos que pasan cuatro o cinco años no se titulan, entonces qué hacemos les ayudamos para que se titulen. Si vemos que se exceden en tiempo de hacer una revisión... se sugieren soluciones que normen, que se le va asignar un tutor desde el principio no hasta el final, con esas sugerencias a las instituciones y que ellos las están normando y sacándolas en trípticos con el sello de toda institución y tiene la autoridad de esas normas ir las fortaleciendo, esas son las consecuencias positivas...." (Ent. No. 6: Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

También tiene consecuencias en ajustes en la institución en general:

"...hacemos preguntas de que es lo que le ha hecho al estudiante no ser mejor que es lo que el director detecta debilidad en la institución que no le ha permitido mejorar. Qué es lo que al alumno no le ha permitido acabar su tesis y sobre esas respuestas se hacen las sugerencias de mejora, no sobre lo bueno, sobre los aspectos favorables, sobre aspectos débiles de las instituciones. De ahí sacamos indicadores para la mejora para no mezclar muchos aspectos, entonces las preguntas si van mezcladas pero nosotros sabemos que aspectos se están realizando y tenemos las escalas cualitativas y cuantitativas a la vez o sea no es cualitativo o cuantitativo usamos las dos ... (Ent. No. 6: Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Evaluación y Certificación).

Evidentemente también, una consecuencia de la evaluación, lo representan los puntos o los beneficios personales de los evaluadores y por añadidura las propuestas para la mejora en algunos aspectos de la educación. Así nos lo hizo saber el siguiente comentario:

“...Acabo de elaborar un artículo, precisamente lo estoy mandando para publicar. Precisamente cuál ha sido el impacto de las políticas de evaluación en la UJED. Desgraciadamente las prácticas de evaluación en los primeros años de ejercicio muchas de las evaluaciones se revisaban de manera cuantitativa llena de formatos y únicamente el proceso de reflexión se vino dando a partir de los 97 —ahora del 97 para acá México nos ha ido obligando entrar a una nueva dinámica en cuanto a la formación de los profesores; adquirir perfiles y buscar también un salario diferenciado de acuerdo a la productividad y esto ha impactado directamente a la formación de los profesores en la universidad, ese es tan solo una pequeña muestra no ha sido al 100% en nuestro personal docente pero de alguna manera ya se están teniendo cambios fuertes en los procesos de evaluación y de diagnóstico muy importantes en las instituciones...., con los estudiantes, con los profesores y obviamente en los procesos administrativos que indiscutiblemente ha tenido grandes consecuencias ... (Ent. No. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

En otros casos se desconoce cuáles son las consecuencias de la evaluación:

“...Pues yo entregué a las instituciones yo entregué los resultados de sus instituciones, por supuesto, verdad de cada institución y en Guadalajara entregué los eh, a cada institución de las siete que me apoyaron, este entregué los resultados, porque pero allá fijese allá me pidieron en forma general me pidieron todas las instituciones, los resultados de todas las que obtenía de todo no nada mas de ellos sino pedían de todos y fue algo que pasó aquí, no en ningún momento me pidieron de hecho yo se los lleve y no o sea se los entregué a cada directivo pero aquí no lo solicitaron.

P: O sea no supo qué pasó con los resultados.

R: La verdad no yo ya no le seguí, yo entregue resultados y pues yo ya no se si hubo algún seguimiento yo ya no lo hice.

La Tabla No. 23 refleja de alguna manera, las consecuencias que han tenido la serie de evaluaciones que se realizan en la Instituciones de Educación Superior en Durango.

INSTITUCIÓN	CONSECUENCIAS
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Reestructuración curricular Programas de formación y actualización docente Programas de posgrado Construcción de una biblioteca central Se mejoró la infraestructura Publicaciones Mejora en procesos de titulación Otorgamiento de becas. Creación de un centro de investigación
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO	Certificación Incorporación a la FIMPES Mejoras en las instalaciones y adquisición de equipo de tecnología de punta.
INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	Creación de nuevas carreras
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	N.D.
SEP	Registro de los programas y proyectos Curriculares.
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO	N.D.

Tabla No. 23: Consecuencias de la evaluación

Tal parece que las consecuencias de llevar a cabo evaluaciones en estos centros educativos se dan en tres sentidos: 1) Mejoras en los proyectos educativos en infraestructura; 2) Registro, certificación o incorporación a alguna asociación y, 3) Otorgamiento de becas o beneficios personales. También se vislumbra un desequilibrio, mientras una institución implementa una serie de acciones para la mejora, en otras son intentos solitarios, individuales y desapercibidos. Ratificamos una vez más que el discurso es rico y pretencioso pero la realidad se encarga de demostrar lo contrario. No cabe duda que todavía nos falta mucho para avanzar en el desarrollo de una cultura de evaluación que nos conduzca al perfeccionamiento de lo que hacemos.

10) Modelos de evaluación (procedimientos, criterios, objetos, técnicas de evaluación)

Los principios generales de la evaluación pueden ser formalizados en modelos de evaluación. Estos modelos se presentan aquí con el fin de apoyar el argumento. En la evaluación se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, metodológicos, técnicos e instrumentales que han ido orientando el proceso evaluativo. Los modelos que a continuación presentamos constituyen una forma de respuesta a las demandas que de diversa índole se les presentan a las IES de Durango en el rubro de la evaluación.

Tal parece que existe una variedad de técnicas, procedimientos, criterios, objetos en la evaluación en estas instituciones , van desde las técnicas convencionales y clásicas hasta nuevas propuestas, nuevos modelos, menos rigurosas en cuanto a su elaboración interna.

Objetos , son cualquier entidad definible que puede ser objeto de la evaluación como pueden ser programas, proyectos curriculares (materiales de enseñanza), centros docentes, personal incluido, equipos, directores, alumnos. En este caso, nos encontramos con una serie de objetos que están siendo evaluados en educación superior: Tenemos, profesores, curriculum, infraestructura, programas, egresados, etc.

A continuación, describimos las metodologías de evaluación desarrolladas en las instituciones estudiadas. Primero, recuperando el modelo de evaluación que propone Casanova (1998:141) nos dimos a la tarea de vaciar la información en los lineamientos que nos proporciona dicho modelo. Posteriormente, nos aventuramos a diseñar las gráficas que pretenden ilustrar los modelos que se utilizan en las IES de Durango.

MODELO DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

El modelo de evaluación de la UJED presenta un paradigma cuantitativo y cualitativo, con una metodología inductiva – descriptiva; los objetos de evaluación en los que se centra son: el currículum, los profesores y los alumnos. Todos éstos considerados en proyectos a desarrollar con financiamiento de varios programas como FOMES, PIFI, etc. Las técnicas para la recolección de información son la encuesta, entrevista, el análisis de documentos. El informe de evaluación lo presentan a la comunidad universitaria a través de una publicación donde se presentan datos estadísticos y “consideraciones valorativas”. Observemos el siguiente cuadro:

Paradigma científico	Cuantitativo y cualitativo
Método	Inductivos Descriptivo
Objetos	currículum, profesores y alumnos De valoración de calidad:
	Encuestas
	Documentos
	Entrevistas estructuradas
Técnicas	De recolección de datos:
	Análisis de contenido
	Triangulación
Instrumentos	Cuestionario Guía entrevista
El informe de evaluación	Comunidad universitaria

Gráfico 7: Modelo de Evaluación de la universidad Juárez del Estado de Durango.

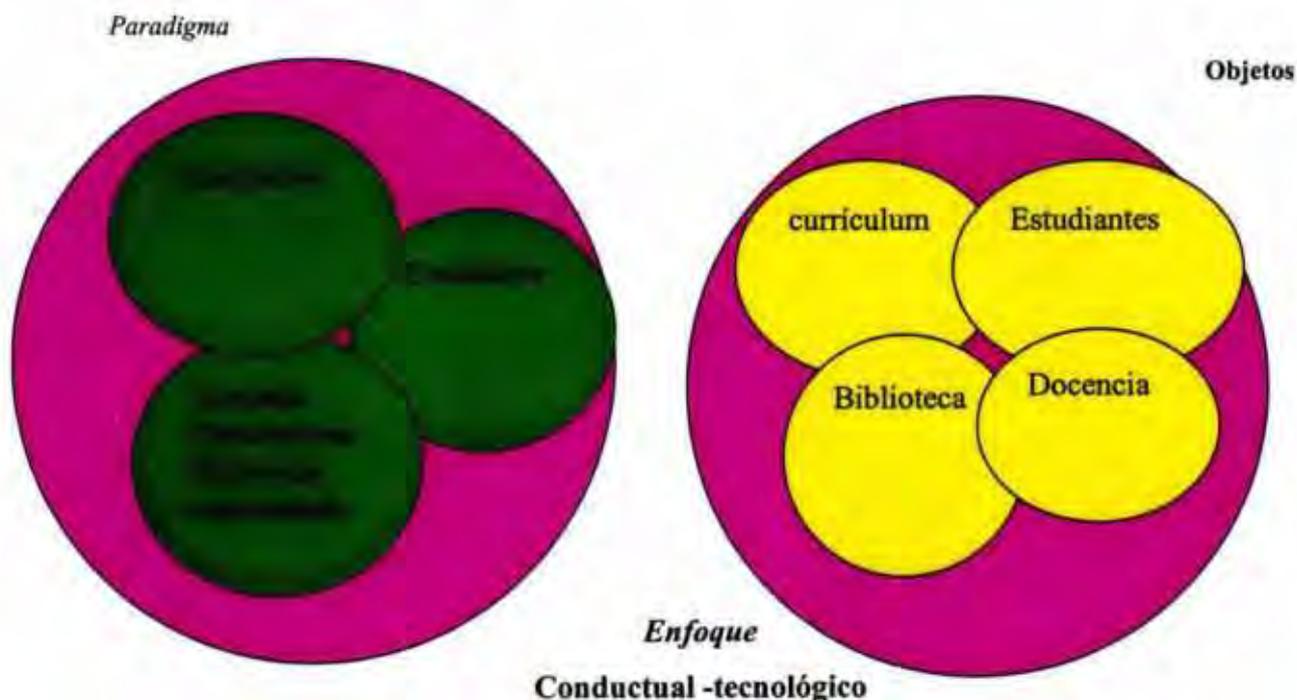


Gráfico 8: Modelo de Evaluación de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

En este gráfico podemos observar que el modelo de evaluación de esta universidad se establece con claridad los paradigmas cuantitativo y cualitativo, el procedimiento y las técnicas de indagación que a los mismos corresponde. Se hace evidente también el enfoque conductual-tecnológico ya que, aunque en el discurso se habla de una reflexión sobre la práctica, aún es muy fuerte la tendencia a contrastar los objetivos y metas propuestos con los resultados obtenidos. Ciertamente en este modelo se manifiesta varios objetos de evaluación lo que nos indica que existe preocupación por revisar y mejorar dichos objetos.

El siguiente procedimiento, muestra el desarrollo de este modelo de acuerdo con indicadores o parámetros establecidos en otras instancias:

"...igual que todas las instituciones estamos cumpliendo con los requisitos que nos manda México si, a través de ciertos criterios estamos evaluando primero que nada los criterios, los de CONACYT o los que nos establece CENEVAL o etcétera ¿verdad?. Estamos

cumpliendo con sus indicadores y con sus criterios para que nos puedan evaluar . A partir de aproximadamente dos años, como del 87 para acá, se iniciaron ya los procesos de evaluación externa a través de comités de pares, es decir vinieron a la universidad a evaluar todos los programas, procesos administrativos, etc. de las instituciones...” (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

Ciertamente, las instituciones de educación superior públicas están sujetas a los requerimientos de otras instancias, si desean incorporarse a sus proyectos o lograr cierto reconocimiento como institución en el que la mayoría de sus académicos se encuentran en proyectos de CONACYT, o bien porque sus programas educativos son de excelencia.

Sin embargo, cada institución puede realizar un ejercicio de autoevaluación o evaluación interna, en la que se hacen adecuaciones en los criterios, considerando sus propias necesidades:

“...internamente todos los procesos de autodiagnóstico y de evaluación interna, lo que nos orillaron fue a construir nuestro propio plan de desarrollo, en donde ya se consideraran criterios muy particulares e individuales de la institución; en donde nosotros mismos fijamos criterios de evaluación para los mismos académicos, es decir, para todo el proceso. Ese plan de desarrollo, fue obviamente, hay que estarlo recomponiendo año con año. Ahora no lo hemos evaluado en lo que va de este año. Se creó ahora un plan que se llama PIFI que es un programa de fortalecimiento integral de la institución y ahí se hizo la evaluación del plan y entonces vimos qué tantos objetivos y metas habían sido cumplidas y si se habían establecido las estrategias que se había manifestado, por ejemplo, indicadores...” (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

“...algunos criterios que vienen del centro, es decir que nos indica México que lo hagamos porque en la política educativa, así está establecido, pero que nosotros estamos retomando como propios porque vemos que hay algunas de las cosas que son imperativas resolver, como vinculación con sector productivo, índice de deserción disminuido, aumento en la eficiencia terminal, más vinculación con el mercado laboral etc...” (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación)

Una vez más se reitera, en este comentario, que la política educativa marca las pautas para realizar la evaluación. Qué ésta es la que le da sentido a la misma y que sin ésta difícilmente se entraría a un proceso evaluativo, no obstante aquellas cuestiones que se considera imperativas resolver.

MODELO DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO

En este modelo subyace un paradigma eminentemente cuantitativo, se pretende concentrar información relativa a varios indicadores que den cuenta del estado de la Institución de manera general con la intencionalidad de incorporarse a la FIMPES. Observemos los siguientes gráficos:

Paradigma evaluador	Cuantitativo
Método:	Descriptivo
Objetos:	Centro
Indicadores:	Filosofía institucional Normatividad Programas Personal académica Estudiantes Personal administrativo Apoyos académicos Servicios estudiantiles Recursos físicos
	<i>De recolección de datos:</i> Grupo focal Documentos
Técnicas	<i>De análisis de datos:</i> Análisis de contenido
Instrumentos	Cuestionarios
El informe de evaluación:	a la FIMPES

Gráfico 9: Modelo de Evaluación de la Universidad Autónoma España de Durango.

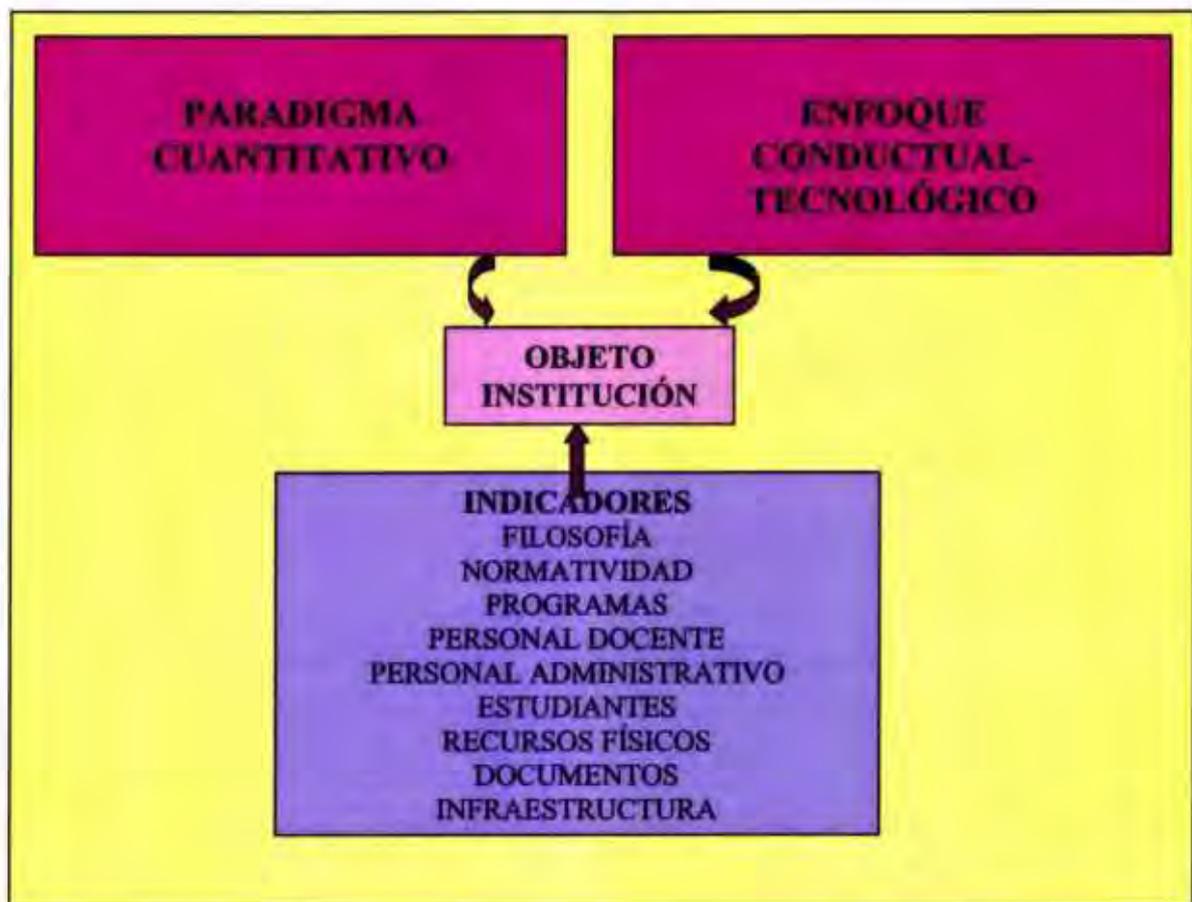


Gráfico 9: Modelo de Evaluación de la Universidad Autónoma España de Durango.

El modelo de evaluación de la Universidad Autónoma España de Durango, es cerrado con pocas posibilidades de movilidad y de creatividad por parte de los responsables del proceso evaluativo, ya que a partir de una demanda externa de certificación e incorporación de la institución a una organización de instituciones particulares, se somete a evaluación bajo indicadores preestablecidos por dicha organización.

En el siguiente comentario, podemos darnos cuenta de la tendencia hacia el llenado de formularios propuestos por instancias ajenas a la realidad educativa y la cultura organizativa de cada institución.

“... el modelo se basa en un concepto de estándares que ha desarrollado esta organización incluye 166 estándares, ahorita se los explicaré pero el propósito es cumplirlos no es si se puede o no se puede si no cumplirlos esos estándares para que garanticen los métodos de

calidad que se exigen en una institución de educación superior, a su vez este modelo independientemente que esta adaptado al país nuestro, su filosofía de origen es europeo a la mexicana, estados unidos ... entonces es un sistema que ya está () documentado y definido actualmente incluso se hizo el proceso de su primera revisión... el modelo mismo está en una versión que se llama 2002 pero en caso de esta universidad vamos a tratar con el modelo que existía a la fecha que es con el que estamos... "(Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

Enseguida se explicitan los estándares bajo los cuales se sigue el procedimiento en la evaluación de esta institución:

"...en cuanto a como se implementan estos estándares están divididos en 11 bloques importantes que empiezan desde que es la filosofía de la universidad... servicios institucionales, el segundo propósitos planeación y efectividad de la institución, tercero es la normatividad del gobierno y la administración de la universidad, el cuatro programas educativos, el quinto personal docente, el sexto es sobre los estudiantes, el séptimo es sobre el personal administrativo y el servicio () el ocho es de los académicos el nueve es sobre los servicios estudiantiles y extensión hacia la excelencia, el diez de los recursos físicos y instalaciones de los recursos financieros que se deben mostrar..."(Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

Por otra parte, la autoevaluación en esta institución privada se mira de la siguiente manera, en relación con el procedimiento:

"...el concepto fundamental en este proyecto se llama autoestudio, qué es el autoestudio primero nuestra institución designa a un director del proyecto y el otro establece un equipo de colaboradores que primero necesita uno comprenderlo, capacitarse, no voy a decir que hay una receta específica para ello pues cada universidad es diferente. El establecimiento de los indicadores para la evaluación debe tenerse en pie el autoestudio: primero es conocer el modelo, entenderlo y el concepto del estudio es primero vamos a compararlo con lo que investigamos nosotros con la investigación educativa o investigación institucional... ese auto estudio ese mirarse al espejo para compararse lo que soy contra lo que debo de hacer entonces uno establece diferencias y ese es el auto-estudio y sacas mas conclusiones; ya es un reporte para los que trabajamos en esto y decimos este si lo cumplimos este no y el propósito es no solo encontrar, se hace un análisis estratégico de sus fuerzas y sus debilidades. Este auto estudio primero tiene una etapa que se llama interna cuyo propósito es establecer todos esos indicadores ya esta establecidos pues uno va ser esta investigación, posteriormente, de la investigación concluye en un trabajo que se llama reporte final del auto estudio donde saca sus conclusiones y no solo eso si no estrategias que va a seguir para las cosas que usted considera que no se cumplen que va a hacer para hacerlas cumplir..." (Entrevista no. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación)

Por otra parte, se plantea, en este modelo, una diversidad de técnicas y procedimientos para la recolección y análisis de datos, lo mismo sucedió con los instrumentos. Ello se manifiesta claramente en el siguiente comentario:

"... entrevistas encuestas análisis de datos todo ese tipo de información.. porque ya tuvimos una visita de 7 rectores de universidades del país externos, ellos vienen a cotejar todo lo que nosotros informamos vienen a que se les demuestre..." ..." (Ent. no. 5; Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación)

Lo anterior nos permite darnos cuenta que en la práctica, las instituciones educativas se orientan a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aumento de productividad. La evaluación aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios.

MODELO DE EVALUACIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO DE DURANGO

En el modelo de evaluación propuesto por el ITA subyace un paradigma cuantitativo y cualitativo, su objeto lo constituye una evaluación externa del curriculum, es decir se abocan a realizar un seguimiento de egresados, el impacto en el campo laboral, el desempeño y formación académica del egresado. Para ello recurren a la encuesta y la aplicación de cuestionarios dirigidos tanto a los egresados como a los empleadores. Los siguientes gráficos nos dan cuenta de esta situación:

Paradigma evaluador	Cuantitativo y cualitativo
Método:	Descriptivo
Objetos:	Currículum (evaluación externa)
Indicadores:	Seguimiento de egresados Impacto en el campo laboral Desempeño del egresado Formación académica
	<i>De recolección de datos:</i> Encuesta
Técnicas	<i>De análisis de datos:</i>
Instrumentos	Cuestionarios para egresados Cuestionario para empleadores
El informe de evaluación:	Autoridades del ITA.

Gráfico No. 10. Modelo de Evaluación del Instituto Agropecuario de Durango.

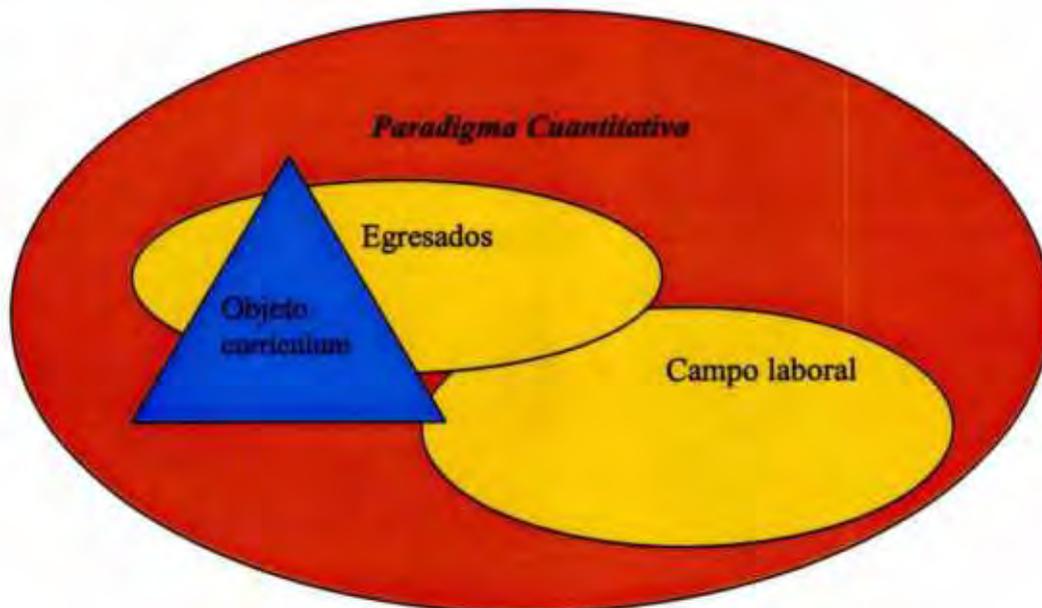


Gráfico No. 11. Modelo de Evaluación del Instituto Agropecuario de Durango.

El Modelo de Evaluación del ITA se centra en el estudio de sus egresados. A partir de allí construye sus instrumentos de recabación de datos, en este caso es un cuestionario aplicado a los egresados y otro para los empleadores. El cuestionario contiene preguntas cerradas y algunas abiertas de tal manera que la tendencia en el análisis de los datos es cuantitativa, responde a ver qué tanto de la formación que se les brinda a los estudiantes les es de utilidad en el mercado laboral.

MODELO DE EVALUACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO

Aunque la Secretaría de Educación Pública del Estado de Durango no es una institución de Educación Superior, si es una instancia en la que se evalúan los proyectos educativos de las IES de Durango. Por esta razón es relevante considerarla para este estudio. Su modelo de evaluación se centra en hacer una evaluación que considere varios indicadores tales como los objetivos y contenidos, es decir se aboca a realizar una evaluación interna del currículum, la planta docente, la infraestructura, estándares de trabajo de los estudiantes, características de ingreso, apoyo y seguimiento de estudiantes, entre otros. El paradigma que subyace en dicho modelo es el cuantitativo y cualitativo, dado que utilizan técnicas de recolección de datos como la entrevista, encuesta y la TKJ (sic). A continuación se exponen los gráficos que representan este modelo:

Paradigma evaluador	Cuantitativo y cualitativo
Método:	Descriptivo
Objetos:	Curriculum
Indicadores:	Objetivos y contenidos (evaluación interna del C.) Planta docente Infraestructura (recursos) Estándares de trabajo de los estudiantes Características de ingreso, apoyo y seguimiento de estudiantes
	<i>De recolección de datos:</i> Encuesta Entrevista TKJ (sic)
Técnicas	<i>De análisis de datos:</i> Triangulación Análisis de documentos
Instrumentos	Cuestionario Grabación Tarjetas y Anecdótico
El informe de evaluación:	a las instituciones que solicitan registro y/o certificación de sus planes y programas.

Gráfico 12: Modelo de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública del Estado.

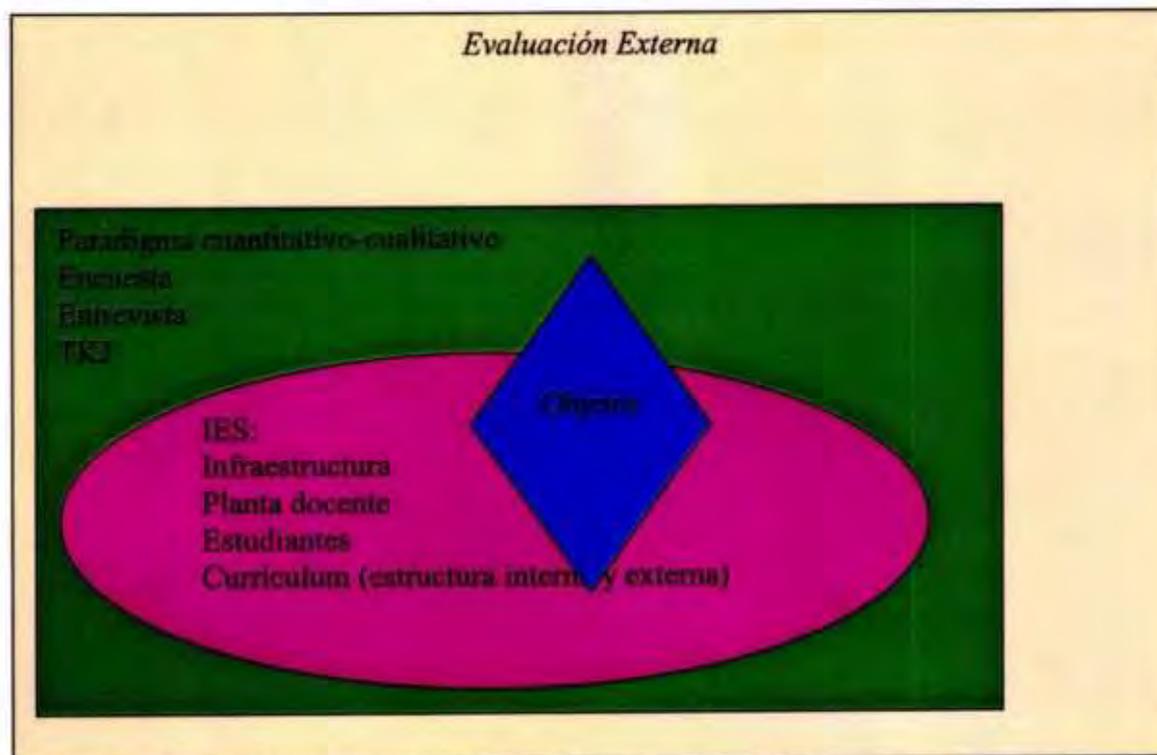


Gráfico 12: Modelo de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública del Estado.

El modelo de la SEP de Durango, corresponde una evaluación de tipo externo, en la que los evaluadores poco conocen de la cultura de la institución, se limitan a supervisar bajo indicadores establecidos previamente y que se concretan en cuestionarios o entrevistas que se aplican a los diseñadores de los programas educativos en algunos casos, o bien a las autoridades de los planteles a los que se pretende evaluar siempre con miras a aprobar, certificar, registrar o avalar dichos programas. En el siguiente comentario nos permite aclararnos más esta situación:

"... las cinco eses son orden, limpieza, seguridad, compromisos y lo que es las instalaciones. lo que es limpieza pues uno sería tener los salones limpios, que haya limpieza en las aulas, que haya orden,... los alumnos a parte de sentir una seguridad académica de que son maestros reconocidos, que también la institución los haya inscrito en algún en el IMSS o en el ISSSTE o sea como alumno y de buen estudiante que pasa los sistemas de control que tengan en las computadoras si son sistemas actualizados o actuales a la mano, entonces se revisa la infraestructura y el servicio que las estructuras como la biblioteca, los libros que tiene la biblioteca, las computadoras si las usan o no las usan los maestros, bueno se hace después un diagnóstico con algunas técnicas ya válidas en caso de que se requiera una prospectiva pues utilizamos métodos prospectivos la técnica TKJ la () la evaluación tecnológica el último producto métodos cualitativos..." (Ent. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Certificación)

Más adelante se profundiza sobre el procedimiento que sigue este modelo:

"La técnica TKJ por ejemplo se reúnen los diez especialistas en el área máximo, entonces el problema se empieza a terminar, entonces a cada especialista se le da una tarjetita máximo a la mitad de una hoja se le pone como usted podría cual es su opinión para elevar la terminal de postgrados y todos contestan, los especialistas pueden ser internos o externos, no hay problema si fuera diagnóstico entonces son externos para ver lo que son oportunidades de amenaza, y si fuera oportunidades de facilidad serían internos y así obtenemos de las dos partes, claro que debería de estar ese grupo de trabajo equilibrado entonces se consensa la respuesta la opinión y en otra reunión se les enseña toda la propuesta y es de mejor alcance de los especialistas y si están de acuerdo esa propuesta se lleva a cabo; pero tienen que ser puros especialistas no son personas fuera de ese trabajo y todos titulados deben de tener una cédula que los habilite para tener una opinión sobre ese trabajo..." (Ent. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Certificación)

La visión de la evaluación es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. Sin embargo, aún cuando se valora una serie de aspectos educativos, el contenido o significado de calidad en educación queda, en cierta manera, como un supuesto.

MODELO DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

El modelo de evaluación del Diseño y Desarrollo Curricular de la UPD plantea un paradigma cualitativo, en el que el currículum es su principal objeto en sus dimensiones de diseño y desarrollo, tomando varios aspectos para ser evaluados. Encontramos cómo técnicas de recolección de información, la encuesta, la entrevista y la observación participante y no participante. Veamos los gráficos siguientes:

Paradigma evaluador	Cualitativo
Método:	Estudio de caso
Objetos:	Currículum (diseño y desarrollo)
Indicadores:	Objetivos y contenidos (evaluación interna del C.) Planta docente Infraestructura (recursos) Estándares de trabajo de los estudiantes Características de ingreso, apoyo y seguimiento de estudiantes
	<i>De recolección de datos:</i> Encuesta Entrevista Observación participante y no participante Análisis de planeas
Técnicas	<i>De análisis de datos:</i> Triangulación Análisis de contenido
Instrumentos	Cuestionario Guión de observación Video de clases
El informe de evaluación:	a las instituciones que solicitan registro y/o certificación de sus planes y programas, y para los diseñadores del currículum.

Gráfico No. 13: Modelo de Evaluación de la Universidad Pedagógica de Durango.

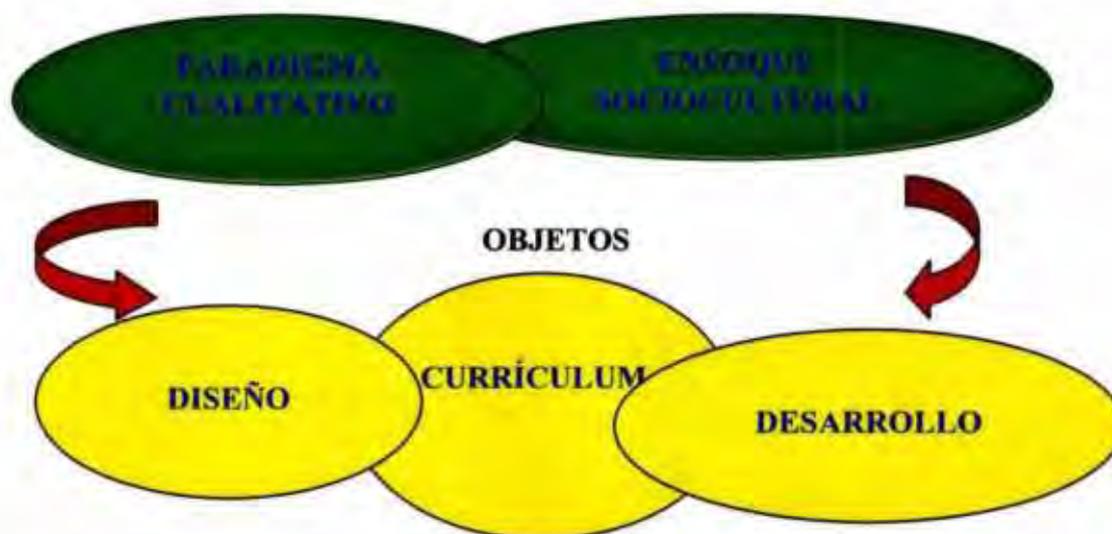


Gráfico No. 14: Modelo de Evaluación de la Universidad Pedagógica de Durango.

Este modelo de la UPD representa un intento por ir más allá de sólo revisar el currículum en su estructura interna, considerando objetivos y contenidos; se plantea seriamente revisar el currículum en la acción, para ello se establece el uso de varias técnicas que arrojan luz acerca de lo que acontece en la escuela y el aula.

“observación sistemática del grupo... guión de entrevista para los asesores... guión de entrevista a los alumnos... guión de entrevista para el equipo directivo...” (Diseño de Evaluación pág. 18)

MODELO DE EVALUACIÓN DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

El modelo de evaluación del CAM presenta un paradigma cuantitativo, cuyo objeto de estudio es el diseño curricular, con un enfoque conductual. Las técnicas que se consideran importantes para la obtención de información son la entrevista, el análisis de los planes de estudio y los trabajos de los estudiantes. (Ver gráficos 15 y 16).

Paradigma evaluador	Cuantitativo
Método:	Descriptivo
Objetos:	Curriculum (diseño)
Indicadores:Estructura interna del currículum
	<i>De recolección de datos:</i>
	Análisis de planes
	Entrevistas
	Trabajos de investigación de alumnos
Técnicas	<i>De análisis de datos:</i>
	Análisis de contenido
	grabación
Instrumentos	Matriz (sic)
El informe de evaluación:	N. D.

Gráfico 15: Modelo de Evaluación del Centro de Actualización del Magisterio



Gráfico 15: Modelo de Evaluación del Centro de Actualización del Magisterio

Este modelo centrado exclusivamente en los objetivos del currículum, establece una matriz (sic) y un análisis de congruencia entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados por los estudiantes por ello se plantea la revisión de trabajos del alumnado. Desde nuestra perspectiva es un modelo lineal en el que una vez concluida la formación del estudiantado se procede a revisar los alcances de la misma.

En cuanto a los criterios para llevar a cabo la evaluación curricular se menciona:

“..., quería conocer tanto la estructura interna como externa, interna en cuanto a lo que era la congruencia, la pertinencia y secuencia de los diferentes cursos sí?, pues es a partir

de ahí, desde hacer un análisis de cada uno de los cursos, vincularlo con el propósito general del plan de estudio ¿sí?, vincular las diferentes líneas ...” (Ent. No. 2: Lic. en Educación Especial y en Literatura; Profesora de Medio tiempo)

El uso de las técnicas no sólo para recopilar información sino para poder demostrar que se está trabajando y de dónde se obtienen dicha información.

“... Me centré básicamente en un eje primero traté de indicar el eje de investigación que tenía cada diseño curricular y a partir de ahí establecer la vinculación con las otras asignaturas, con los semestres con los créditos básicamente eso, porque era lo que me interesaba de acuerdo a la investigación que yo estaba haciendo; también traté de ver que peso tenían las asignaturas de ese eje en relación al peso que tenían las otras asignaturas, y por supuesto los antecedentes y consecuencias. Mas bien construí una especie de matriz y con base en los resultados construí un diagrama de cómo, de que era lo que yo estaba observando en cuanto a los programas que yo había estado utilizando.(Ent. 3. Mtra. en Educación y Dra. en Investigación).

En el comentario anterior se plantea un procedimiento para llevar a cabo la evaluación del diseño curricular con base en la revisión de créditos, un análisis vertical y horizontal del mapa curricular. Para el análisis de los datos se elaboran matrices (sic) y un diagrama para presentar los resultados. Sigamos leyendo el procedimiento de esta evaluación:

R: Pero la matriz la construí con lo que me fueron aportando, con la información que fui recabando con lo que me fueron aportando las personas a las que fui entrevistando que, en este caso, eran todos los asesores de programas de maestría fueron este me parece treinta y sea asesores a quienes yo entreviste asesores... Los trabajos de investigación en maestría en educación... viendo detectado en cada mapa curricular sus conexiones con las otras asignaturas, los pesos que se les daban en cuanto a créditos, su ubicación dentro del mapa curricular; ver que fin y ya al interior de cada diseño de cada asignatura también ver qué contenido, si tanto el plan de estudios como la asignatura se cumplieran con los principios de integración y secuencia. (Ent. 3: Mtra. en educación, Dra. en Investigación).

Según el esto, se apoya en la aplicación de entrevistas, aunque no se explicita lo que se indaga en las mismas, ya que al final esta evaluadora se centra en el análisis del diseño de cada asignatura considerando los principios de integración y secuencia.

Los modelos que hemos tratado de delinear, presentan diversas visiones, una de carácter normativo, a partir de la cual se plantean las líneas de acción desde la política educativa en el terreno de la evaluación. Desde el punto de vista metodológico se construye la técnica de

matrices e impacto de variables, así como la TKJ. El paradigma predominante es el cuantitativo. Este modelo mantiene la perspectiva racionalista. El control, la supervisión, la legitimidad sigue siendo el elemento predominante. Tal es el caso del modelo de la SEP, de acuerdo con lo que nos dice este entrevistado:

"... la TKJ es un japonés donde la K y la J es el nombre y apellido y la T es la técnica ... su origen es en la productividad cuando hay problemas de administración o producción pero aquí la técnica también puede haber una reunión de banqueros y usan las técnicas () en la conferencia pues también se usa en la administración, en la educación política y ciencia, entonces son técnicas de trabajo que se usan en la educación al contrario aquí deberíamos de conocerlas más en la educación que en la administración y los políticos... se hace un muestreo dependiendo de las proporciones de población o bien por promedios de escuelas o por número o porcentajes de inspectores y jefes de sector o jefes de oficina y en relación con el número de maestros selecciona la muestra en la de evaluación tecnológica pues se hacen indicadores que los mismos profesores van dando en base a una consulta social también en base a conocedores. No se le va a pedir una opinión a un profesor que nunca ha manejado una computadora pero puede dar opiniones muy buenas..." (Ent. 6: Mtro. en Matemáticas, Dr. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Certificación)

Otra visión en la que la planificación, control y mejora continua permiten introducir estratégicamente la visión de calidad al interior de la institución. Sus componentes centrales son por una parte, la identificación de las necesidades de los usuarios, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad. La necesidad que existe de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios de la calidad de la educación. Es esta la razón por la cual se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y factores que en ellos intervienen para orientar las acciones en consecuencia. Tales son los casos de los modelos del CAM, el ITA, la UAED.

Podríamos rescatar una visión más, la tendiente al reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. En esta perspectiva se reconoce que se requiere de un cambio cualitativo. Existe preocupación por los procesos, por entender a la institución en toda su magnitud, tal es el caso de los modelos propuestos por la UJED y la UPD.

Encontramos que no sólo se hace una evaluación de la estructura del curriculum, es decir, una evaluación interna del mismo, sino también externa, esto es, se llevan a cabo seguimiento de los egresados: las opiniones de los egresados sobre el tipo de trabajo que realmente desempeñan, las tareas o funciones que con mas frecuencia realizan, los conocimientos y habilidades más necesarios, sus posibilidades y expectativas de promoción profesional constituyen una fuente fundamental de información para las decisiones curriculares o pedagógicas, particularmente en el Instituto Tecnológico Agropecuario.

La secuencia de los modelos enunciados muestra una trayectoria interesante. En esta trayectoria, se parte de una situación condicionada, para luego pasar por distintas etapas de concreción y flexibilización. Por concreción entendemos el proceso de emergencia de distintos objetos de evaluación, cada vez más concretos. Por flexibilización entendemos el proceso de pérdida de rigidez en la definición e interpretación del entorno en el cual opera la institución educativa. Sin embargo, consideramos importante revisar los actuales instrumentos de evaluación y proponer alternativas que consideren que los campos de conocimiento difieren notablemente entre sí y que no es factible aplicar los mismos criterios a un campo o a otro en los diferentes niveles educativos, ni en las áreas de la docencia y de la investigación, ya que las actividades son diferentes en formas, grados de dificultad, modalidades, etc.

Por otra parte, este tipo de estudios parte del supuesto fundamental de que la forma específica en que se defina, organice y utilice una evaluación es una situación lo suficientemente racional y eficiente como para ser tomada en cuenta en el planeamiento educativo. Aunque este supuesto no siempre es verdadero, ciertamente constituyen una fuente válida de información para este propósito, con las debidas precauciones, en la medida en que la utilización del modelo en algunos casos puede responder a situaciones o intereses muy específicos. Es evidente, entonces, que no es posible subordinar los objetivos más generales de la educación a intereses sectoriales que poco tienen que ver con las necesidades de desarrollo de un país.

En definitiva, los procedimientos y técnicas cuantitativas y las cualitativas se complementan en la evaluación educativa. Sin embargo, captamos que la información obtenida, a través de técnicas de evaluación bastante disímolas (son cualquier instrumento, situación o recursos que se utilice para recabar datos), sirve para controlar y supervisar que las cosas se desarrollen de acuerdo con los criterios establecidos por los evaluadores.

El ubicar los paradigma y modelos que subyacen en la evaluación que se realiza en las instituciones de educación superior de Durango, en una clasificación ya preestablecida, resulta sumamente complejo y hasta contraproducente al encajonarlos o encorsetarlos; sin embargo no deja de ser interesante el ejercicio, veamos la tabla No. 22; en la que se muestra que en el modelo basado en el análisis de sistemas, no nos sorprende que se ubica la UAED (institución particular); en el modelo de evaluación por objetivos ubicamos a: CAM, SEP y el ITA; en el Modelo CIPP costó mucho trabajo ubicar a la UJED y finalmente, en el modelo de Eisner, colocamos a la UPD. La tabla No. 22 ubica los modelos considerando la tabla que se muestra en el marco teórico de este trabajo, propuesta por Pérez Gómez (1988).

Modelo	Paradigma	Objeto	Enfoque	Técnicas de evaluación
Basado en el análisis de sistemas UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESPAÑA DE DURANGO.	Cuantitativo hipotético-deductivo. Investigación basada en proceso – producto.	Resultados y comportamientos	Conductual – tecnológico	Control de variables Diseños estadísticos Cuestionarios Documentos
Evaluación por objetivos CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO SEP	Cuantitativo	Objetivos Programas aprendizajes	Conductual – tecnológico (Tyler,1942) Metfessel y Michael (1967)	Ordenación y clasificación de objetivos Escoger y desarrollar medidas técnicas Trabajos de estudiantes Comparar datos con objetivos de comportamiento.
Sin referencia a metas	Alternativo cualitativo-interpretativo	Programa Efectos en los clientes	Cognitivo contextual (Scriven, 1973)	Evaluación sumativa, formativa, intrínseca y final. Propone 18 indicadores: antecedentes y contexto, resultados, el cliente, el proceso, etc.
Orientado hacia el perfeccionamiento CIPP UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	Alternativo Cualitativo-cuantitativo	Contexto, entrada, proceso producto	Sistemático (Stufflebeam, 1971)	Búsqueda de bibliografía, visitas a programas ejemplares, grupos de asesores y ensayos pilotos; observación, entrevista, análisis cualitativos y cuantitativos.
Dimensión artística UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO	Alternativo cualitativo-interpretativo	Enseñanza como arte, vida del aula, intenciones implícitas en el currículum	Ecológico (Eisner, 1971)	Observación y entrevista Informe (descripción, interpretación y valoración) Triangulación
Democrático	Alternativo, cualitativo, interpretativo, etnográfico.	Procesos, aula Prácticas	Democrático (Elliot, Walker, 1983, Stenhouse, 1984; McDonald, 1983)	Autoevaluación (profesor-investigador) Observación Entrevista Debate Informe (negociación y consenso).

Tabla No. 22: Principales Modelos de evaluación de las Instituciones de Educación superior en Durango.

11. LOS SENTIMIENTOS Y ACTITUDES EN LA EVALUACIÓN

*Habia un ambiente de manifiesta sinceridad.
Fue estupendo que hablásemos todos,
rompiendo el clásico patrón
de las palabras magistrales
Alguien habla de su emoción,
Yo pienso que está bien
¿por qué ha de ser la escuela el reino del pensamiento,
la cárcel de las emociones?
El llorar se considera un acto de debilidad.
¿por qué no de fortaleza?
Al que es inteligente en grado sumo llamamos sabio,
Al que es sensible, muy sensible,
llamamos "sensiblero"
Digamos que aquella evaluación
fue de carácter emotivo.
No la hicimos con la mente,
con el rigor y el sistema del método científico:
la hicimos con el corazón,
que es un modo de hacer inteligente.
(Santos Guerra, 1999)*

Los sentimientos tienen un lugar en la evaluación y en la educación porque los sentimientos son una dimensión fundamental del ser humano. Están siempre presentes en nuestras interacciones cotidianas, aunque a veces pasen inadvertidos. Luego entonces, en este momento vale la pena analizar el papel que juegan los sentimientos, las emociones y las actitudes en la evaluación.

Estos sentimientos están presentes en el evaluador a lo largo del trabajo y éstos pueden también, en su caso, promover sentimientos en los evaluados. Soslayar los sentimientos, especialmente a los que están ligados a las fases o etapas de la evaluación, es abandonarse a ellos y que determinen las situaciones. La ruta para superarlos es el reconocerlos, tratarlos, analizarlos.

Existen varios puntos desde los cuales podemos abordar el tema, proponemos algunos que invitan a la reflexión y a la discusión sobre este aspecto: 1) Los sentimientos son una

dimensión humana de la que no podemos prescindir, 2) los sentimientos están siempre de algún modo presentes en la evaluación, 3) los sentimientos en la interacción y formación de equipos evaluadores; 4) los sentimientos y los valores de quienes evalúan; 5) los sentimientos tienen un sentido positivo en la evaluación.

Los sentimientos son una dimensión humana de la que no podemos prescindir

Nos percatamos que a lo largo de la evaluación es fácil atravesar momentos especialmente problemáticos desde el punto de vista psicológico: a) El escepticismo puede ser aumentado por posturas hostiles o despectivas por parte de los profesores y directivos de la institución escolar; b) el aburrimiento, el carácter minucioso de muchas tareas relativas a la observación y al análisis y discusión de los datos, puede hacer aburrida una tarea, c) ansiedad, provocada por el rechazo de algún miembro, los conflictos surgidos por la actividad, o del descubrimiento de una realidad compleja, angustiante; d) depresión, causada por el desprecio de los miembros de la comunidad escolar, o por cuestiones personales, o porque es ignorado o eludido, su trabajo puede ser obstaculizado etc.; e) el conflicto que puede hacerse patente una vez iniciada la evaluación; f) el fracaso, debido a que los proyectos no se han podido llevar a cabo; g) el estancamiento, cuando no es posible aplicar las técnicas de evaluación curricular por la multiplicidad de tarea, o debido a circunstancias no previsibles; h) el cansancio físico o psicológico que puede generar la gran cantidad de actividades de la evaluación; i) la implicación en procesos afectivos que dificultan la autonomía. (Santos Guerra, 1996)

Los siguientes comentarios ilustran las afirmaciones anteriores:

“...hablamos de calidad y de excelencia pero eso implica mucho compromiso mucha exigencia y... cuando la gente no está preparada para hacer esas cosas es cuando viene el estrés y ese esfuerzo ... y todas las cosas tienen un límite en tiempo... a veces trabajamos bajo presión y nos dan mal los resultados y bueno probablemente en otra institución no viven ese fenómeno hasta que no están sujetos a este tipo de evaluaciones ..” (Ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. en Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación).

En este comentario se advierte la ansiedad y los conflictos surgidos por la actividad; la depresión causada por el desprecio de los miembros de la comunidad escolar, y

finalmente, el cansancio físico y psicológico que genera la gran cantidad de actividades de evaluación.

"... la evaluación en la UJED se hace muy forzada, si ha crecido mucho el conocimiento de los procesos de evaluación y ahora ya se habla con más naturalidad de la evaluación. Anteriormente hace años, había mucha resistencia a esta palabra, había los temores naturales de todas las instituciones..." (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Lo que aquí se comenta evidencia el escepticismo que genera posturas hostiles o despectivas por parte de los evaluados, el estancamiento debido a la difícil aplicación de las técnicas de evaluación debido a la multiplicidad de tareas; así como la implicación en procesos afectivos que dificultan el proceso evaluativo.

Los sentimientos están siempre de algún modo presentes en la evaluación

El trato entre las personas genera o despierta sentimientos que se viven en la evaluación y que manifiestan algo de lo que cada una es y cómo se hace presente o se oculta en la evaluación. Aunque a veces no se les presta la atención, los sentimientos se expresan y comunican velada o indirectamente, entonces hay más probabilidades de que actúen como obstáculos o facilitadores.

Los sentimientos matizan las prácticas evaluativas, nos encontramos quienes se apasionan con lo que realizan y comentan con entusiasmo sus actividades en el campo de la evaluación, tal es el caso de nuestras entrevistadas 4 y 2, y nuestro entrevistado 6. También descubrimos quienes son indiferentes en la evaluación: entrevistadas 1 y 3; o bien quien se muestra arrogante (entrevistado 5).

En el comentario siguiente se le concede importancia a la evaluación de la persona:

"...para mí es muy importante considerar a los individuos como los que realizan propiamente la evaluación todos los días, aunque no nos demos cuenta, nosotros mismos nos estamos evaluando con las críticas propias de nuestro ejercicio, o las mismas críticas que nosotros les hacemos a nuestros compañeros de trabajo..." (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

Efectivamente, en este comentario encontramos la implicación de los sentimientos en los procesos evaluativos.

Los sentimientos y los valores de quienes evalúan

Las implicaciones en el proceso de evaluación de la subjetividad de quien evalúa, en términos de ideología, de postura teórica han sido discutidas en varios momentos y por varios autores, sin embargo, se ha dejado de lado aquellas implicaciones que tienen que ver con la carga emocional, afectiva, veamos el siguiente caso:

"...el poder hablar ya de una cultura de evaluación aunque sea incipiente al interior de la evaluación que se han movido; muchos de los procesos que anteriormente estaban aletargados dentro de la institución y que ahora están en competencia, como la formación de los profesores que se venía manteniendo nada más luchando porque todo mundo quería el tiempo completo pero nadie sabía ganárselo..." (Ent. 4: Química, Mtra. en Administración e Investigación Educativa; Jefa del Departamento de Planeación).

La afirmación anterior nos indica claramente la cultura individualista en la que hemos estado los profesores, los subgrupos están fuertemente aislados entre sí. Los evaluadores pertenecen de forma predominante, y quizá exclusiva, a un único grupo. El desarrollo profesional de los evaluadores se desarrolla, sobre todo, dentro de su propio subgrupo, lo que los evaluadores llegan a saber, pensar, creer, sentir varía considerablemente entre esos subgrupos. Estas culturas de grupos también tienen un carácter político que tiene importantes consecuencias educativas. Los desequilibrios de poder y categoría entre quienes evalúan y los evaluados hace difícil que los evaluadores lleguen a acuerdos comunes con las personas que se ven amenazadas sus oportunidades de progreso, recursos o condiciones laborales.

En la evaluación, la soledad es la situación permanente del evaluador y la individualidad, en cuanto capacidad para ejercitar juicio discrecional e independiente, está, por tanto muy ligado a la sensación de competencia. En efecto, las amenazas a la individualidad, las exigencias impuestas de desarrollar los juicios de otros, en absoluto comprendidos del todo, están íntimamente relacionadas con la sensación de incompetencia.

El evaluador emite juicios a partir de su percepción de las cosas por tanto, entonces, las afirmaciones que puede realizar sobre sus colegas o el objeto evaluado encierran también cierta paradoja.

Los sentimientos en la interacción y formación de equipos evaluadores

La interacción (persona/ambiente/otras personas), las sensaciones (recepción y captación de estímulos) y la interpretación de la información como actividades involucradas en la evaluación. En este sentido, encontramos la incapacidad para interactuar con otras personas, la inexistencia de equipos que se encarguen de llevar a cabo la evaluación, es muestra de ello; ya que un conjunto de personas no forman un equipo. El equipo se va haciendo al relacionarse y comunicarse las personas en la realización de la tarea evaluativa. Por el contrario es evidente la falta de solidaridad, el individualismo cuando se dice que sólo una persona es la responsable de llevar a cabo las evaluaciones (entrevistado 6).

La puesta en marcha del proceso de evaluación de una institución puede generar actitudes de rechazo y defensa, ya que no siempre se deslinda claramente el aspecto controlador, comparativo y fiscalizador de esta actividad.

"...La percepción que tengan ellos depende del evaluador, si el evaluador no los sensibiliza ellos van a tener muchas reacciones encontradas, son humanos..." (ent. 5: Ing. Industrial, Mtro. En Educación; Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación)

En este comentario se reafirma el papel del evaluador como "motivador" o "estimulador" en el proceso evaluativo a fin de que las personas evaluadas o involucradas en dicho proceso no tengan reacciones en contra.

Los sentimientos tienen un sentido positivo en la evaluación

Encontramos quienes se muestran sumamente optimistas en sus proyectos de evaluación y piensan que a partir de llevar a la práctica dichos proyectos mejorarán el objeto, tal es el caso de nuestra entrevistada 2; o quien se muestra entusiasmada porque considera que lo hace es lo mejor para su universidad (entrevista 4); o quien se muestra muy seguro de que

los procedimientos que utiliza son los más acabados y acertados (entrevistados 5 y 6), por lo menos transmiten su gusto por lo que hacen en el proceso de evaluación del que son responsables.

El siguiente comentario evidencia este aspecto:

"..-reconocer más que nada para conocer nuestras debilidades para poderlas cambiar y superar, pero en base a un proceso alternativo que le da un conocimiento de sí mismo..."
(Ent. 4).

Es posible que la colaboración y la colegialidad se hayan convertido en importantes puntos centrales de un creciente consenso administrativo en torno a orientaciones para el cambio y perfeccionamiento, pero aún son un sueño, dado que en las relaciones humanas el uso del poder para conseguir los resultados preferidos en ambientes educativos es muy frecuente.

Por todo lo anterior, consideramos que es necesario analizar con mayor profundidad este aspecto de los sentimientos, conocer quién es el evaluador, sus creencias, pensamientos e ideas, ello determinará la forma de ver a la institución escolar y la forma como desarrollará la evaluación.

CONCLUSIONES

Es nuestro deseo terminar estas páginas con una serie de reflexiones recuperando en primera instancia las inquietudes que dieron vida a este trabajo y revisar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos planteados y si fueron respondidas nuestras interrogantes: **¿Qué, cómo, con qué, para qué se evalúa en las instituciones de educación superior? ¿En qué paradigma, enfoque o modelo se fundamentan quienes desarrollan el proceso de evaluación?** Para luego dar paso a una serie de reflexiones que el análisis generó.

Es importante señalar que inicialmente la finalidad de este trabajo **era describir los paradigmas que subyacen en la evaluación en educación superior; identificar los criterios, objetos, procedimientos y sujetos en la evaluación del currículum; identificar los agentes que intervienen en la evaluación y en la toma de decisiones para mejorar el currículum.** Hemos logrado nuestro cometido. Aunque en la mayoría de los casos consideran el diseño, existe una iniciativa para evaluar el desarrollo del currículum. La descentralización trae consigo mayor autonomía de las Instituciones Educativas, debido a que no existe, como antaño, la autoridad burocrática todopoderosa que coordina y evalúa las actividades desde el centro o desde la cúspide, la manera que la autoridad tiene para monitorear el sistema es a través de la evaluación de resultados. Indudablemente, los esfuerzos que se están realizando en las instituciones de Durango en el terreno de la evaluación responde a las políticas educativas y a las demandas del mercado de trabajo, sin embargo, habrá que reconocer que existen propuestas innovadoras y acciones que van en otro sentido.

De acuerdo con los datos arrojados en este trabajo, podemos responder las interrogantes anteriores de la siguiente manera.

- a) **¿Para qué se evalúa?** Para la rendición de cuentas, es un proceso que ha tomado gran fuerza en las universidades estatales, como es el caso de las de Durango; para la obtención de financiamiento; para lograr el registro o certificación y, finalmente para mejorar el objeto evaluado.
- b) **¿Qué se evalúa?** El curriculum en sus dos dimensiones (diseño y desarrollo), los docentes, los alumnos, la institución en general.
- c) **¿Quién evalúa?** En algunos casos un grupo de personas coordinados por una autoridad (UJED, SEP, UAED), en otros casos encontramos que la actividad está centrada en una sola persona.
- d) **¿Cómo se evalúa?** Bajo los paradigmas cuantitativo- positivista, cualitativo-interpretativo; enfoques que van desde el conductual tecnológico hasta el sociocultural. Se utilizan diversos procedimientos y técnicas para la recolección de la información (encuesta, entrevista, análisis de documentos, observación, estudio de caso, etc.)
- e) **¿Con qué se evalúa?** Los recursos con los que se lleva a cabo las evaluaciones son otorgados por la federación, o por los dueños de las instituciones.
- f) **¿Cuándo se evalúa?** La mayoría de las veces se evalúa al final del proceso, encontramos solo un caso en el que, en su plan de evaluación, considera realizar una evaluación continua o procesual.

Una vez que respondimos a nuestras inquietudes, ahora planteamos algunas reflexiones que el análisis de la información recabada en este trabajo generó:

- Los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Cabe asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo. Esto no significa que, a la hora de elegir un método, carezca de importancia la posición paradigmática; ni tampoco equivale a negar que ciertos métodos se hallan por lo común unidos a paradigmas específicos. Lo principal es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los modelos de evaluación.

- La elección del modelo de evaluación depende, al menos en parte, de las exigencias de la situación de evaluación de que se trate. Hemos visto que un evaluador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas, sino que elige libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del objeto de evaluación. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los evaluadores pueden hacer una combinación de los dos métodos. Así pues, no es conveniente descartar ningún método ni modelo paradigmático por principio. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos cuasi-experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados, con el propósito de constatar lo alcanzado. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos, de ello nos dan cuenta los trabajos evaluativos aquí presentados. También consideramos que uno de los puntos fuertes en el paradigma cualitativo es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño. En las organizaciones educativas orientadas por los imperativos burocráticos hacia la conformidad, lo imprevisto no se acepta con facilidad y lo extraño se persigue o expulsa sin demasiadas contemplaciones.
- La incidencia que tiene la evaluación y sus resultados sobre las personas y las propias comunidades educativas hace que tenga que ser un proceso que preste especial atención a sus controles internos y que responda lo más adecuadamente posible a las exigencias de racionalidad, sistematicidad, control de las variables y contraste de resultados, etc. Ello lleva a insistir en la objetividad.
- El esfuerzo para dotar de mayor rigor técnico a la evaluación ha ido generando en los evaluadores y profesionales de la educación una mayor preocupación por utilizar instrumentos más elaborados internamente, con mayor consistencia y funcionalidad, por una lado, y por otro, encontramos una diversidad de métodos de recogida y análisis de los datos seleccionados sin considerar los riesgos de distorsión subjetiva del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas.
- Se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las instituciones de educación superior. Creemos que una buena parte de los profesionales que nos dedicamos a los procesos educativos

estamos de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del objeto evaluado.

- Es importante señalar también, que la nueva concepción de la escuela como una entidad abierta a nuevos objetivos, a nuevos modos de trabajo, a nuevas dimensiones del desarrollo de los sujetos, se ve abocada a abrir también sus propios mecanismos de obtención de información y de análisis de los datos. Ello supone, de acuerdo con este estudio que:

- a) Existe mayor apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles (evaluación más allá de los objetivos).
- b) Apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como sobre productos (evaluación formativa y sumativa).
- c) Apertura metodológica, la inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos más informales (matriz, técnica , TKJ, métodos empíricos, cualitativos).
- d) Apertura ético-política, se observa un intento por proporcionar información a todos los participantes y recoger opiniones e interpretaciones de todos los grupos implicados en un proyecto educativo.

Evidentemente, el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se dan tendrán que ir en ese sentido. Es decir, el planteamiento debe incidir en los objetivos, los objetos, los criterios, procedimientos, así como incorporar a todos los implicados en la realización de la evaluación; las técnicas e instrumentos que se determinan y seleccionan , el proceso evaluativo; el informe final y la toma de decisiones serán puestos a consideración a todos los integrantes de las actividades o situaciones evaluadas.

Se manifiesta que estamos ante un giro significativo en la concepción y en los métodos de la evaluación, sin embargo, no llega a tal punto de establecer una ruptura entre los modelos tradicionales y actuales los cuales aún operan en este momento.

Seguimos con una evaluación burocrática y jerárquica con un enfoque cerrado y pasivo donde el proceso evaluador es el principal elemento para el control, la supervisión, la rendición de cuentas, etc. Falta que esa rendición de cuentas no sólo sea para los comités evaluadores del Gobierno Federal sino también para las comunidades académicas, los ciudadanos y sociedad en general.

Encontramos que existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: se dicen y hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación. Puede parecer más necesario hablar de la evaluación que hacerla; no es extraño constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas.

También se confunde, si bien es cierto que menos frecuentes, entre los objetos a los que se dirige a evaluación. Parece como si esos objetos pudiesen ser múltiples en la formación y como si uno no supiera nunca muy bien que evalúa exactamente: el sujeto evaluador, los métodos que emplea o incluso la totalidad del sistema. Esta confusión tiene un origen más específico en las actividades de formación de los sujetos evaluadores. La consecuencia es que, con mucha frecuencia, la evaluación parece un proceso sin sujeto ni objeto bien definidos y en el que, finalmente, el aspecto más tangible parecen ser los instrumentos que utiliza.

También encontramos ambigüedad entre las funciones de la evaluación. En este caso, el papel ideológico de ocultamiento es particularmente evidente. Todo se desarrolla como si en torno a la idea de evaluación se hubiese construido un espacio ideológico, estructurado por aspectos: uno negativo que corresponde a las ideas de sanción, selección, poder, control, y otro positivo organizado alrededor de ideas como progreso, mejora, cambio, calidad, etc.

Las prácticas de evaluación se consideran bien como un simple procedimiento, bien como un proceso social global, sin aplicar realmente en ningún momento lo que podría ser los instrumentos de análisis de una práctica propiamente dicha.

Detectamos que los modelos evaluativos más utilizados son:

- La evaluación como medición,
- La evaluación orientada hacia los objetivos (modelo Tyleriano)
- Modelo de toma de decisiones de Stufflebeam
- Modelo del conocedor de Eisner (1985).

Debido a las presiones externas, en especial del Gobierno Federal, las IES de Durango y del resto del país tendrán que hacer esfuerzos notables no sólo por seleccionar modelos de evaluación acordes con sus recursos y necesidades, sino también por adquirir hábitos evaluativos que están incipientemente desarrollados dentro de su cultura organizacional.

Por otro lado, es importante señalar que la educación, como cualquier otra institución social ha sido objeto de evaluación tradicionalmente por las administraciones responsables ante la sociedad. Esta forma de heteroevaluación (realizada desde fuera, por niveles "superiores") se combina en la actualidad con un creciente movimiento de evaluación desde dentro o Autoevaluación a partir de las instituciones escolares.

En estas condiciones, los pocos profesores que se esfuerzan por cambiar el sistema de evaluación, realizan de hecho un gigantesco trabajo por cambiar todo un sistema de vida, y es muy probable que quizás no lleguen a lograrlo; hasta que desde diversos sectores de la sociedad se tome conciencia de la necesidad de transformar una situación, en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes más los puedan necesitar.

En relación con las consecuencias, encontramos que éstas promueven el individualismo, la competencia entre instituciones, entre profesores, la cuantificación (los informes finales son cuantitativos), la inmediatez, responde a los intereses del momento.

Nos pudimos percatar también, que no existe una evaluación democrática en el sentido de que los objetos, criterios, procedimientos, etc. son impuestos por los evaluadores sin mediar negociación con cada uno de los actores del proceso educativo.

Estamos convencidos de que no es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo. Las instituciones de educación superior han de asumir la responsabilidad de establecer normas coherentes con sus discursos. Exigir una evaluación cualitativa, por ejemplo, y realizar informes cuantificables es difícilmente compatibles. Es preciso, que existe mayor participación por parte de todos los involucrados en el proceso evaluativo a fin de que se reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la práctica educativa.

Compartimos la idea de que la evaluación es ante todo un ejercicio de reflexión y retroalimentación para la mejora de la calidad educativa, luego entonces ¿no sería menos costoso el impulso de experiencias de evaluación interna en las instituciones de educación superior si de todas maneras empleamos mucho tiempo y energía en "evaluaciones" sin sentido?

En el campo evaluativo quedan todavía muchas cuestiones que responder y resolver ya que la evaluación educativa es sumamente compleja, este trabajo es todavía una aventura inconclusa.

INTERROGANTES Y PROYECTOS

Sin duda alguna, los cuestionamientos que haremos a continuación y las interrogantes planteadas proponen también, de alguna manera, proyectos de trabajo. Hay lagunas que deben llenarse y dudas que necesitan resolverse en el campo de la evaluación educativa. En este sentido, este espacio lo dedicaremos a plantearnos una serie de inquietudes que surgieron a partir de este trabajo y que, en algún momento, bien valdría la pena trabajar.

En efecto, la educación y su evaluación es una actividad humana compleja para cuya comprensión, explicación y realización se requiere de una participación multidisciplinaria. ¿qué aportaciones en este campo hacen ciencias como la filosofía, la antropología, la economía? ; ¿cuál es la visión de universidad y el modelo ideal de evaluación?; ¿cuál es el valor ético de la evaluación del proceso evaluativo? ¿cuáles son los valores que se proponen, se aceptan y se viven en la evaluación? ¿cuál es la perspectiva de los actores educativos? ¿qué modelos teóricos o hipótesis hay disponibles que nos permitan hacer una distinción adecuada de visiones o enfoques en el terreno evaluativo? ¿cómo detectar percepciones distorsionadas o erróneas en la evaluación? ¿qué papel juegan las relaciones interpersonales en un proceso evaluativo?

Es necesario entonces, considerar estas inquietudes para escudriñar con mayor detenimiento en la evaluación. Tenemos una ardua tarea para formular, en la práctica, un modelo de evaluación que nos ayude a proponer cambios culturales en la educación superior de hombres y mujeres a quienes nos ha tocado vivir en este siglo .

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, Fátima (1997) Didáctica y Currículum. Edit. AB. Poros, Bolivia
- Alvarez, A. (1990) Diseño cultural, una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural, Infancia y aprendizaje No. 51-52.
- Apple, M. y Franklin, B. (1988). Historia curricular y control social. En M. Landesman (comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento. UAS. Sinaloa.
- ANUIES (1984) La evaluación de la educación superior en México. México: ANUIES
- Avila, O. J. H. (1998) El programa de estímulos al desempeño académico, una mirada desde los docentes: Un estudio de la UJED. Tesis para obtener el grado de maestría, sept. 1998.
- Briones, G. La investigación en el aula y en la escuela. Convenio Andrés Bello, 1998, Colombia.
- Casanova, M.C. (1998) La Evaluación Educativa. Escuela Básica. México: SEP. Cooperación Española.
- Coll, C. (1987) Psicología y currículum. Barcelona: Laia
- Cook, T.D. y CH. S. Reichardt (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa. Madrid: Morata
- CONAEVA (1991). Lineamientos Generales y estrategias para evaluar la educación superior. México, SEP.
- Chalmers, Alan F. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. México. Siglo XXI Editores, 1982.
- De Alba, A. (1991). Curriculum: crisis, mito y perspectivas, México, UNAM.
- Denis S., L. (1991) ¿Qué valores subyacen en el discurso universitario? Reflexiones en torno a una experiencia. Ponencia presentada en el Simposio sobre Educación, Ética y Valores, El Mácaro-Turmero.
- Díaz Barriga, A. (1984). Didáctica y currículum. México, Ed. Nuevomar.
- Díaz Barriga A. (1988) Un caso de evaluación curricular: análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación. México, Cuadernos del CESU-UNAM
- Díaz Barriga A. (1989) La evaluación curricular. Conferencia impartida en el VI encuentro de Unidades de planeación. UNAM.

- Díaz Barriga A. (1990) Curriculum y evaluación escolar. Buenos Aires, AIQUE.
- Díaz Barriga F. (1995) Evaluación curricular. México, ILCE.
- Escudero, T. (1989) Aproximación pragmática a la evaluación de la Universidad. Revista de investigación educativa, No. 7 (13).
- Fernández, A; Angeles, O., Carrión, C Y Landa, J (1991). "La evaluación institucional. Tropezos y obstáculos". Universidad Futura. Vol. 2, No. 6-7 Primavera.
- Fernández Pérez, M. et. Al. (1976) Didáctica. Madrid, UNED.
- García Garduño, J.M. (2001) ¿Cómo mejorar el desempeño de los supervisores, directores y maestros de educación básica a través de un sistema de evaluación democrático y participativo? La aplicación del método de evaluación de 360°. En Rivera, et. Al. Procesos psicoeducativos en el contexto escolar. México, UPN.
- Gimeno, S. J. (1982) La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Ed. Morata.
- Gimeno, S.J. (1988) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ed. Morata.
- Gimeno, S. Y Pérez Gómez, A. (1989) Teoría del curriculum. Madrid, Ed. Akal.
- Giroux, H. (1988). Hacia una nueva sociología del curriculum. En M.I. Galán y D.E. Marin (coords.) Investigación para evaluar el currículo universitario. México, UNAM-Porrúa.
- Glazman, R. E Ibarrola, M. (1987). Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. México, Ed. Nueva Imagen.
- Guba, E.G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. La enseñanza de la teoría y su práctica. Madrid, akal/universitaria.
- Gutiérrez, L. y Denis, L. (1989). La Etnografía como metodología de investigación. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas.
- Gutiérrez, L. (1990). Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socio-educativa: Proyección y Reflexiones. Ponencia presentada en e Curso sobre Diseño de Proyectos de Investigación, Escuela de Aviación.
- Gutiérrez, L. (1990). Presentación y Apropiación del contenido matemático en Educación Superior. Proyecto de investigación. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1997) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Edit. Aique.
- Hernández, G.J. (1999) Programa de Diseño y Desarrollo Curricular. México. UPN

- Jackson, P.W. (1991) La vida en las aulas. Madrid. Morata
- Kemmis, S. (1988) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, ed. Morata.
- Kuhn, T. La estructura de las revoluciones científicas. México: f.c.e., 1975.
- Lewy, A. (1977). Handbook of curriculum evaluation Paris. Unesco. En Román y Díez Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. 1994.
- Lundgren, U.P. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Madrid. Morata.
- Maggi, R. (1990). Situación y perspectiva de la investigación educativa en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México: XX, 4
- Marcelo, G. C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. No. 19
- Martínez Llantada, M. (1998) Calidad Educativa: actividad pedagógica y creatividad. La Habana. Editorial. Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1990) La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico.
- Maslow, A. H. (1978) Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas, en T. Roberts 1978.
- Maslow, A.H. (1988) La amplitud potencial de la naturaleza humana. México. Trillas.
- McDonald, R. Y Roe, E. (1984) Evaluación de los departamentos. De Miguel, M. et. Al. (1991) Evaluación de las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades
- Merino, C. (1995) Metodología cualitativa de investigación psicosocial. CISE UNAM. México.
- Miguel, M., Moral, J. Y Rodríguez, S. (1991) La evaluación de las instituciones universitarias.
- Nevo, D. y otros (1994). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Ediciones Mensajero.
- Parrilla Latas A. (1998) Apoyo a la Escuela: Un proceso de colaboración. Ediciones Mensajero.
- Peña, A. (1995) La investigación científica en México: estado actual, algunos problemas y perspectivas. Revista Perfiles Educativos, 67, CISE-UNAM, México.
- Pérez, A. S. (1998). Formación del docente Universitario. Revista Educación La Habana Cuba.

- Pérez Gómez, a. (1988) Curriculum y enseñanza: análisis de componentes. Elementos auxiliares de clase. Madrid. Ed. Akal.
- Pérez Gómez, A. (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal/universitaria.
- Pérez, L.C., Rivera, M.y otros (comps) (1998) La psicología en la educación básica: perspectivas y aplicaciones. Memorias del IV Simposio de Psicología Educativa y Educación Básica. México. UPN.
- Rivera, M. A. et. al. (1999) Psicología educativa: propuestas y desafíos en educación básica. En Memorias del V Simposio de Psicología Educativa y Educación Básica. México. UPN
- Rivera, M. A. et. al (2001) Procesos psicoeducativos en el contexto escolar. En Memorias dael VI Simposio de Psicología Educativa y Educación Básica. México. UPN.
- Rodriguez, J.G. (1996) Una manera diferente de pensar la formación. En Revista Educación y Cultura No. 41.
- Román, y Díez, (1994) Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. Edit. EOS. España.
- Rosales, C. (1990) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea.
- Rosales, C. (1988) Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid. Narcea
- Ruiz Iglesias, M. (1999) La arquitectura de conocimiento en la Educación Superior. México. IPN.
- Ruiz Iglesias, M. (1999) Didáctica de enfoque comunicativo. Ed. IAN, México.
- Sabirón, S. F. (1990) Evaluación de centros docentes. Zaragoza. Central de Ediciones.
- Santos Guerra (1992) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros docentes. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1996) Evaluación Educativa. Madrid. Ed. Morata
- Santos Guerra, M.A. (1999) Yo educó, tú me educas. Málaga. Editorial Sarriá
- SEP. (95-2000) Programa de Desarrollo Educativo.
- SEP. (1998-2004) Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Durango.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Ed. Morata

- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base para la enseñanza. Madrid, Ed. Morata.
- Stufflebeam, D. Y Shinkfield, A. (1987) Evaluación sistemática. Guía Teórica y Práctica. Ed. Paidós.
- Tyler, R. W. (1949) Principios básicos del curriculum y de instrucción. Buenos Aires. Trokel.
- UJED; Presente y Futuro: Documento Base para la formulación del Plan de Desarrollo Institucional, 1998-2004; UJED, 1998.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1986) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados. (Jorge Piatigorski, Trad.) Buenos Aires. Paidós
- Torres, J. (1991) El currículum oculto. Madrid, Morata.
- Torres, J. (1998) Globalización el curriculum integrado. Madrid, Narcea.
- UJED. Evaluación Institucional, 1990. Durango, México, UJED, 1990.
- UJED. Evaluación Institucional, 1991. Durango, México, UJED, 1991.
- UJED. Evaluación Institucional, 1994. Durango, México, UJED, 1994.
- UJED. Evaluación Institucional, 1995. Durango, México, UJED, 1995.
- Valdez, Martínez, Ma. E. (1998). Evaluación del impacto de tres proyectos financiados por el fondo de modernización de la educación superior realizados en el periodo 1991-1994 en la universidad Juárez del estado de durango. Durango, Dgo.
- Valdés, V. H. y Francisco, P. A. (1999) Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. La Habana. Edit. Pueblo y Educación.
- Verdugo, A. M.A. (1994) (Dir.) Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Siglo XXI Editores.
- Wilson, J.D. (1992) Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona. Paidós-MEC.
- Woods, P. (1987) La escuela por dentro: la etnografía en investigación educativa, Madrid, MEC, Paidós
- Zabalza, B. M. A. (1996) Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid, Ed. Morata.