

Capítulo I: Marco Teórico

1. 1. Currículo y Evaluación

La evaluación ha sido tradicionalmente una actividad característica del trabajo educativo.

Por evaluación entendemos, en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado o, finalmente establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado. (Carreño, 1997 19)

El valor del objeto es intrínseco a sí mismo. Lo que hace el evaluador es hacerlo explícito; el valor del objeto educativo se determina en términos de la contrastación de éste, como realidad como un ideal.

El currículo, por su parte, es un concepto rastreable en el pasado hasta la Edad Media *"Empezó hacerse de uso habitual en la literatura educativa como un objeto tardío, ya que su estudio es relativamente reciente"* (Pansza, 1987:16)

Se introdujo el término en las corrientes educativas latinoamericanas a partir de los años sesenta. El currículo ha sido definido como *"el conjunto de actividades que han sido concebidas como un medio conveniente para alcanzar objetivos educativos determinados"* (Marín y Galán, 1986 41).

Algunos autores han distinguido entre currículo formal o plan de estudios, currículo real o vivido, y currículo oculto.

- a) Currículo Formal.- Es la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etc. en el llamado plan de estudios, dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social
- b) Currículo Real.- Es la puesta en marcha en la cotidianidad educativa de este plan de estudios, con todas las instancias que intervienen como son la administrativa, la docente, la escolar y la institucional.
- c) Currículo Oculto.- Todos los elementos ideológicos implícitos en cualquier currículo.

En el campo curricular encontramos diversos conceptos sobre el currículo, que reflejan la reconstrucción racional de los datos conocidos; los cuales son enlazados y organizados conforme a las diversas concepciones que sobre la educación y su finalidad sustentan diversos autores.

El currículo es como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el porqué y el cómo se enseña presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción que se articula a través de la evaluación curricular (Pansza 1987 21).

Termino que expresa diferentes problemas

- a) Los fundamentos de un plan de estudios y el plan y los programas de estudios de una institución educativa.
- b) Una expresión de la pedagogía que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo
- c) Las acciones cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el cumplimiento de un plan de estudios (Díaz 1998 94)

Sthenhouse comenta tres definiciones sobre el currículo

- *“Es el conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el mejor grado los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades” (Neagley y Evans 1967 12)*
- *“Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow 1996 130)*
- *“Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje, que se aspira a lograr. Este prescribe al menos anticipar los resultados de la instrucción” (Johnson 1967 130)*

En vista de las diferencias de la definición popular diremos aquí, que currículo es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. “Este prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción” (Johnson, 1967: 130)¹

El análisis de las definiciones conceptuales permite establecer las siguientes tendencias

¹ Citado por Casarini (1997 6)

1.1.1. El currículo como contenido de la enseñanza

En este sentido, se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho, quienes identifican el currículo con contenidos, destacan con la transmisión de conocimientos como función primordial de las escuelas.

1.1.2. El currículo como plan o guía de la actividad escolar

Un plan para el aprendizaje enfatiza la necesidad de un modelo o ideal para la actividad escolar. Su función consiste en homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.3. El currículo entendido como experiencia

Esta interpretación del currículo pone su énfasis no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace.

1.1.4. El currículo como sistema

Aquí se impone la influencia de la teoría de los sistemas. En educación el sistema se caracteriza por presentar :

- a) Elementos constituyentes y
- b) relaciones entre los elementos constituyentes

Destaca aquí la existencia de metas hacia las cuales apuntan los elementos y sus relaciones.

1.1.5. El currículo como disciplina

No sólo se presenta como un proceso activo y dinámico, sino también como reflexión sobre éste mismo proceso. Por lo que a mí se refiere, considero al currículo como un proceso que constituye el qué, el cómo y el por qué de los conocimientos y experiencias de aprendizaje, que se dan en la praxis educativa y además es un elemento eje de la estructura institucional donde se integran las tres funciones universitarias: investigación, docencia y servicio.

1.1.6. Currículo como producto y como proceso.

La interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación contribuyó un fuerte movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso en la década de los setenta cuando aparecen múltiples propuestas de planeación así como de experiencias curriculares que se llevaron a cabo en las universidades, desarrolladas por educadores nacionales. Por esos años en el contexto educativo nacional surgieron diversas publicaciones en torno a la planeación curricular, en particular sobre propuestas metodológicas de diseño curricular e inclusive modelos de organización del currículo.

Bajo esta concepción del currículo, en la literatura educativa nacional se plantearon definiciones acerca del currículo, por ejemplo la expresada por Arnaz: *"Currículo es un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje"* (1981 9)

Las propuestas curriculares que aparecieron a lo largo de las últimas dos décadas mostraron una mayor preocupación por fundamentar el papel social y educativo del currículo. Se trata de poner mayor atención en los fundamentos que justifican el establecimiento de determinados fines y objetivos y en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución.

El currículo en su dimensión como producto contempla en su discurso los propósitos y fines educativos a alcanzar, pero también especifica una estrategia que vincula a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación.

La planeación del currículo generalmente incluye diferentes fases de elaboración que a grandes rasgos comprenden una primera fase de fundamentación teórica en la que se contemplan los elementos y factores que ayudan a su justificación y contextualización, así como una segunda fase que tiene que ver con la explicitación de los propósitos, objetivos, selección y organización de contenidos, las formas de enseñanza aprendizaje etc. A estos se agrega una tercera fase que está dedicada a los servicios y recursos que apoyan la operacionalización del proyecto curricular y por último la cuarta fase que se refiere al establecimiento del sistema de evaluación del currículo.

El currículo también se interpreta como un proceso en constante desarrollo que no termina en el momento en que se obtiene un producto (es decir, el plan) sino se propaga a la realidad misma. El currículo resulta ser, por lo tanto un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa.

Estas formas de concebir al currículo, postula a la evaluación como estrategia necesaria que vincula al producto curricular con la realidad educativa vista a través

de sus resultados finales (índices de deserción, aprobación, reprobación, eficiencia terminal, logro de objetivos, etc) A partir de esta información es posible retroalimentar al proceso mismo para una consciente adecuación, lo que hace que el currículo se encuentre de alguna manera en constante desarrollo

1.1.7. Currículo Formal o Plan de Estudios

"Tradicionalmente se ha designado al plan de estudios como un conjunto de asignaturas y actividades graduadas, sistematizadas y armonizadas, de manera que concurren a la obtención de un objetivo o grupo de objetivos, correspondientes a un nivel educativo" (Canudas, 1972 : 13)

Dentro de los esquemas de la pedagogía moderna, el plan de estudios es denominado currículo formal y se le puede definir como el conjunto de enseñanzas, teorías y prácticas que se han de realizar para ser promovidos los alumnos, dentro de una institución docente. Hay dos aspectos que son centrales en todo plan de estudios, las fuentes y la metodología

Las fuentes son:

- a) Las necesidades sociales, que generan las demandas de profesionistas, para resolver problemas concretos en la práctica social.
- b) Las prácticas profesionales o sea el papel determinado que se cumple dentro de la estructura de la división social del trabajo.
- c) Las disciplinas implicadas que dan cuenta de los conocimientos y métodos del trabajo.
- d) Los alumnos considerados como seres humanos en situación, pertenecen a una determinada cultura y clase social.

Necesidades sociales, prácticas profesionales, disciplinas implicadas y alumnos son considerados como fuentes primarias. Fuentes secundarias lo son otros currículos similares al que se investiga y todos aquellos datos que redondean la visión de conjunto.

La metodología está referida a la necesidad de trabajar en el currículo formal como sobre un problema de investigación. Es decir, trabajar científicamente ejerciendo una vigilancia epistemológica. El cuidado metodológico nos ayuda a alejarnos de la opinión y a poder plantear problemas que deben llevarnos a nuevos problemas

El trabajo metodológico implica ir más allá de la observación y la recolección de datos. Es necesario construir el currículo formal como objeto de conocimiento donde la observación y la recolección de datos no son más que etapas de dicha construcción. Trabajar con la información curricular exige de los docentes un

desempeño como investigadores. En la práctica esto constituye un primer problema, ya que muchas veces en la formación de los docentes se ha descuidado este aspecto, lo cual no constituye un obstáculo infranqueable si aceptamos que se aprende a investigar investigando.

Esto es algo que debe contemplarse para que el trabajo curricular no se reduzca a mero empirismo, rutina o formalidad. En la elaboración de un plan de estudios se concretan las finalidades y las experiencias de aprendizaje que se consideran necesarias para la formación del profesional. Esta etapa puede variar según se trate de:

- a) La elaboración de un nuevo plan de estudios.
- b) La reestructuración de un plan de estudios existente.
- c) La instrumentalización del plan de estudios.
- d) La evaluación del plan de estudios.

El currículo formal existe (teóricamente) en congruencia con la política y la organización legal académica y administrativa propia de la escuela o facultad de que se trate, por lo cual adquiere ciertas características que pueden generar contradicciones, al ser llevado a la práctica (currículo vivido), características y contradicciones que se explican como acordes al proceso histórico social y económico de vida de dicha institución.

La institución (en este caso la escuela o facultad) existe en la medida en que se estructura el currículo de una profesión con fines educativos; sin embargo, dicho currículo tiene además de su fundamentación, diseño, implantación y desarrollo; las determinaciones específicas de la institución y de cómo asume ésta, las políticas educativas de la Universidad.

Conforme a esta óptica, en un proceso de evaluación del plan de estudios, importa considerar por una parte, los antecedentes históricos de la práctica profesional en formación y el tipo de vinculación que guarda con el mundo del trabajo y con las necesidades sociales no satisfechas de las mayorías, en el ejercicio de su práctica profesional. Y por otra, el proyecto académico y político tanto de la Universidad como de la facultad o escuela en cuestión, desde una perspectiva histórica y desde sus relaciones y contradicciones con la práctica profesional a desarrollar.

Para que el diseño, la instrumentación y la evaluación de un plan de estudios puedan coadyuvar al desarrollo de la calidad académica de las instituciones de educación superior, es necesario fomentar una infraestructura de investigación educativa que permita la participación del docente, en el diseño, instrumentación y evaluación del plan de estudios. Para la realización eficaz de este proceso es importante la consideración de lo manifiesto, lo real y lo oculto, a fin de que el plan de estudios, se pueda apreciar en toda su magnitud.

El plan de estudios no es meramente un documento técnico implica una respuesta política, ideológica y científica a las demandas sociales de formación de profesionistas. Un plan de estudios innovador no asegura una alta calidad académica si no se desarrollan, y revisan programas paralelos de formación docente que hagan realidad lo plasmado en el currículo.

1.1.7.1. El Plan de Estudios y necesidades sociales

En el Plan de Estudios se contienen, de manera más o menos explícita y detallada el perfil de formación que deben alcanzar los estudiantes; en consecuencia es el instrumento por el que se define el tipo de "producto educativo que la institución universitaria ofrece a la sociedad". Desde este punto de vista, el Plan de Estudios ha de formularse teniendo en cuenta las demandas y necesidades sociales pero no las del momento presente, sino las del futuro en el que han de integrarse en la sociedad, los universitarios graduados por el Plan.

El Plan de Estudios debe prever el conjunto de factores que influirán en su puesta en marcha y desarrollo, de modo que se logre la coherencia entre los objetivos contenidos, métodos y medios de enseñanza. En otras palabras, el Plan de Estudios condiciona el conjunto de las estrategias educativas y las posibilidades de lograr los objetivos previstos

De lo anterior se derivan inmediatamente dos problemas fundamentales

- ◆ Conocer o interpretar correctamente lo que la sociedad demanda de una rama o especialidad universitaria.
- ◆ Prever cómo evolucionarán tales exigencias en el futuro.

A la hora de superar estos problemas es preciso tener en cuenta algunos factores implicados:

- ◆ Los intereses sectoriales de la demanda social de titulados: empresas, administración, ejercicio libre de la profesión, etc.
- ◆ Los intereses de los estudiantes y titulados, que han de encontrar en la Universidad, además de la formación necesaria para el ejercicio con éxito de una profesión, otros componentes culturales y valores que favorezcan su desarrollo personal, así como su adaptación continua a condiciones cambiantes, de difícil definición a priori.
- ◆ Los intereses de la sociedad, más amplios, en general, que los representados por los empleadores, estudiantes y profesionales, y que

puedan presentar diferentes áreas de conflicto con los intereses de estos

- ◆ La evaluación de la ciencia, tecnología y de los movimientos sociales y la definición de las tendencias más significativas para intentar adivinar el futuro
- ◆ La estructura de la oferta de enseñanza y existencia de otros titulados, que concurren al mercado de trabajo en condiciones competitivas con los universitarios cuya formación se diseña en el Plan de Estudios

La naturaleza compleja de estos factores hace que sea difícil encontrar una solución óptima a los problemas planteados. A la dificultad que plantean dichos problemas relacionada con elementos extrínsecos a la institución universitaria hay que sumar la derivada de otros elementos intrínsecos a la Universidad:

- La falta de tradición en la aplicación de metodologías apropiadas para la determinación de la demanda social, y su evolución.
- La excesiva dependencia entre estructura académica y el Plan de Estudios, la cual incita a los grupos docentes y departamentos a contemplar el proceso de elaboración de planes de estudio como una amenaza o como una oportunidad, para mantener o aumentar sus dotaciones humanas y materiales.
- La tendencia a la evolución endógena, que manifiestan en general, los centros universitarios, poco habituados a mantener diálogos con otros agentes sociales en asuntos que conciernen a su actividad académica (Rosario y Aquino, 1993:86).

En conclusión, el Plan de Estudios debe contener una definición suficientemente precisa del tipo de "producto educativo", que se pretende lograr, asegurando la adecuación de éste a las necesidades sociales, contexto científico-tecnológico y evolución previsible así como contener los elementos fundamentales que orienten el proceso educativo requerido.

Ha de presentarse gran atención a la definición del modelo de formación deseable a lograr, un acuerdo razonable entre todos los implicados en el elaboración del Plan de Estudios haciendo consistente dicho Plan, y cada uno de sus componentes, con el modelo.

El Plan de Estudios debe contener, además del modelo de formación, una adecuada definición de su estructura general, el plan académico de cada una de las disciplinas y una estimación de los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollarlos.

1.1.8. Evaluación Curricular

La evaluación curricular ha sido vista como parte integral del desarrollo curricular. Distintos autores concuerdan en que existen por lo menos cuatro fases en el proceso de desarrollo del currículo. Estas son: el análisis previo, la elaboración del currículo, la puesta en práctica del mismo y finalmente la evaluación.

Como señala Gimeno Sacristan (1992:422) ² *“Quizas la parcela del currículo cuyo desarrollo internacional mas sorprende nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación”*.

A ésta le ha tocado el peor lugar entre los aspectos curriculares, la atención la han acaparado los objetivos, los contenidos, etc, sin embargo, las finalidades sociales, culturales y educativas se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación.

Zabalza (1991)³ afirma, *“que todo intento de renovación se frustraría si la evaluación sigue siendo intuitiva centrada en la medición de resultados finales y realizada por cada profesor en la más oculta intimidad”*. Podría decirse que la práctica de la evaluación refleja un gran deterioro, tanto respecto al concepto como a la función a desempeñar.

Los esquemas dominantes hasta hace unos años, tanto en la teoría como en la práctica evaluativa, han estado caracterizadas por el rigor de una concepción simplista y estrecha de la evaluación; manifestando un considerable reduccionismo conceptual y técnico. Sin embargo, las aportaciones educativas de los últimos treinta años manifiestan un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor, y de las decisiones que se adoptan en relación a ellos.

La evaluación curricular como campo teórico y aplicado se desprende de las teorías del currículo múltiples y en ocasiones contrapuestas en función de sus respectivos fundamentos metodológicos e ideológicos. De este modo se pone de manifiesto la inexistencia de una teoría unificada al respecto.

La primera teoría curricular apareció al público en los Estados Unidos de América, poco después que finalizara la segunda guerra mundial. Los autores pioneros en el campo son Ralph Tyler e Hilda Taba, en cuyas obras se advierte la influencia de la psicología del condicionamiento operante.

Para Tyler la evaluación curricular consiste en medir la eficiencia de los programas educativos a través del rendimiento de los alumnos. Expresa entre otras cosas que

² Citado por Casarini (1997:184)

³ Ibidem p.184

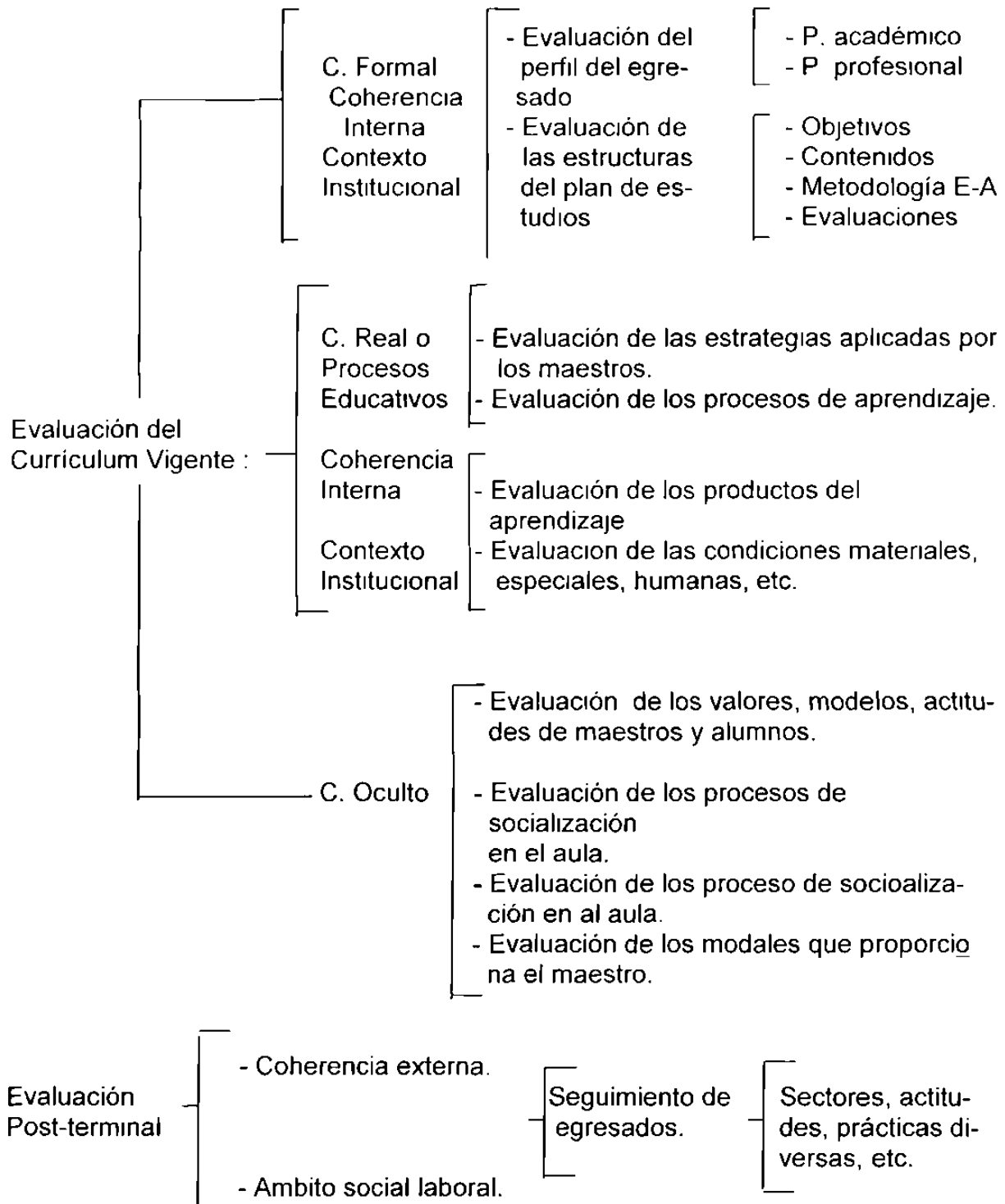
.. el proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación sin juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al final del proceso. (Tyler, 1979 : 109).

Hilda Taba considera que el currículo se centra en los objetivos y se evalúa en función de éstos. En 1962 avanza en el desarrollo de la problemática y registra una dimensión específicamente curricular de la evaluación del currículo. Dice que este vocablo abarca gran variedad de significados y describe numerosos procesos. De alguna forma, sostiene la autora, que todo puede ser evaluado en las escuelas: objetivos, sus alcances, calidad del personal, capacidad del estudiante, etc. La evaluación puede tener diversos niveles y ser efectuada por diferentes categorías de gente . administración central (preocupada por la eficiencia curricular y el grado del logro de los objetivos), maestros (para determinar el progreso en relación con objetivos), alumnos (en relación con lo que han aprendido) y padres de familia.

No obstante lo anterior, Taba no escapa a esta confusión porque reconoce dos definiciones de evaluación curricular : "a) *la restringida a la calificación (concepto muy limitado de la noción)* y b) *la de proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos que involucra decisiones para asegurar la evidencia de su cumplimiento* " (Taba, 1979:409).

Existe actualmente en México un debate en el campo de la evaluación curricular, por una parte hay quienes sostienen que es factible evaluar la totalidad del currículo por medio de estudios o investigaciones que se realicen de manera simultánea, y por la otra, algunos establecen que debido a la complejidad y multiplicidad de aspectos y elementos que intervienen, no es posible evaluarlo en su totalidad y sólo se puede indagar etapas o segmentos.

1.1.7.1. Aspectos que cubre la evaluación



1.1.8.2. Desarrollo histórico de la evaluación

Partiendo del trabajo de Tyler quien es considerado como el padre de la evaluación educativa, utilizando sus contribuciones como principal punto de referencia, Stufflebeam en colaboración con Madaus en 1983, establecen cinco periodos básicos:

- a) El periodo pre tyleriano que abarca hasta 1930
- b) La época tyleriana que va desde 1930 hasta 1945.
- c) La época de la "inocencia" desde 1946 hasta 1957.
- d) La época del realismo que cubre el periodo 1958 a 1972.
- e) La época del profesionalismo que incluye la evolución experimental desde 1973 hasta el presente.

1.1.8.2.1. El período pre-tyleriano

La evaluación sistemática ya era conocida antes de 1930, pero no era un movimiento plenamente identificable. Evaluar programas e individuos apareció como mínimo en el año 2000 A. C. cuando oficiales chinos dirigieron investigaciones de los servicios civiles, más tarde en el siglo XIX, Estados Unidos de América e Inglaterra usaron tests de rendimiento para conocer el avance de los estudiantes. Sin embargo, la primera evaluación sistemática formal fue de un programa educativo, se atribuye a Joseph Rice quien entre 1887 y 1898, estudió los conocimientos de ortografía de un amplio sector escolar y llegó a la conclusión de que la insistencia en la enseñanza de ésta no había producido avances substanciales en el aprendizaje. También en esos años se empezó a crear un movimiento de acreditación de instituciones educativas y programas en Estados Unidos de América. Pero una aproximación mayor a la que se considera evaluación en la actividad tuvo lugar a principios de siglo, con la aparición de tests estandarizados.

1.1.8.2.2. Época tyleriana

Ralph Tyler, quien creó el término de evaluación educacional, desarrolló un método cuya principal característica consiste en centrarse en unos objetivos muy claros en los que la evaluación queda reducida a determinar si éstos han sido alcanzados es decir, los objetivos referidos al rendimiento proporcionan la base para elaborar el currículo. La propuesta tyleriana tenía ventajas sobre la evaluación en vigor en esos momentos, pues incluía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos por lo que no se necesitaba recurrir a procesos de comparación costosos y problemáticos entre grupos de control y grupos experimentales, los argumentos de

Tyler fueron bien recibidos por el sector de la educación americana y la aprobación obtenida fue suficiente para lograr tener influencia en la escena educativa de las décadas siguientes a su aprobación

1.1.8.2.3. Época de la “inocencia ”

Esta etapa es considerada como una época de irresponsabilidad social. Comprende en los Estados Unidos de América el periodo correspondiente al fin de la segunda guerra mundial, fue una etapa de profundos prejuicios raciales y de segregación de exorbitado consumo, de despilfarro de recursos naturales y abrumador desarrollo de la industria, además no se tomaban precauciones contra el prejuicio del paisaje y de las futuras generaciones. Sin embargo, fue una época de expansión de ofertas educacionales, de personal, y de facilidades lo que reflejó en la evaluación educacional. En este periodo no había interés en formar profesores competentes, ni en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo, la falta de objetivos que caracterizó a esta etapa provocó también el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación.

Por otro lado, las pocas contribuciones que se hicieron en esta campo no se derivaban de un análisis de la información necesario para valorar y perfeccionar la educación.

1.1.8.2.4. Época del realismo

Las evaluaciones de currículos a gran escala, llevados a cabo a finales de los años 50 y principio de los 60, significó el fin de la época de la inocencia en la evaluación y la entrada de ésta a la época del realismo. Algunos de los más importantes evaluadores educacionales se dieron cuenta de que sus esfuerzos no tenían éxito, pues su trabajo y sus conclusiones no ayudaban mucho a los que elaboraban currículos y no respondían a las preguntas sobre los programas que planteaban aquellos que necesitaban comprobar su efectividad.

No hay que olvidar, para contextualizar esta época, que el lanzamiento del Sputnik en 1957 por la Unión Soviética fue un duro golpe para el currículo norteamericano, pues en comparación con la educación de los rusos, dicho currículo fue evaluado por los mismos estadounidenses como insuficiente para el logro de las metas espaciales y el mantenimiento de la hegemonía en el mundo. Al iniciar un proceso de respuesta a los requisitos evaluativos, se comprobó que los instrumentos y estrategias que empleaban entonces los evaluadores resultaban inapropiados para aquel trabajo, pues daban muy poca información acerca de los procedimientos empleados, además el énfasis puesto en las puntuaciones desviaba la atención del examen de los procedimientos o su ejecución.

1.1.8.2.5. Época del profesionalismo

Las nuevas conceptualizaciones (Scriven 1967, Stufflebeam 1971, Stake 1967, Eisner 1967) reconocieron la necesidad de evaluar metas, analizar el perfeccionamiento de servicios, determinar los resultados que se desean o no en un programa, y asimismo la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de evaluación. Los años 60 s y 70's se caracterizaron por el seguimiento de métodos de evaluación alternativos, a fines de los 60's se produjeron tanto en Europa como en Latinoamérica, movimientos filosófico-políticos muy críticos del papel social y cultural de la escuela, tanto los intelectuales como los profesores y los estudiantes enjuiciaron los procesos educativos, el currículo, los modelos de aprendizaje y enseñanza vigentes, estos movimientos repercutieron de una manera profunda en las concepciones sobre qué evaluar y cómo hacerlo

1.1.9. Modelos de evaluación curricular

Se entiende por modelo de evaluación al esquema o diseño general que caracteriza la forma de la investigación evolutiva que ha de realizarse, las técnicas y procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desea obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio. Para algunos autores la importancia de estos reside en la innovación y trascendencia, para otros, por sus diferentes niveles de complejidad e integración de múltiples elementos; para Pérez Gómez (1989) la apertura que ha tenido el paradigma experimental ha provocado el surgimiento de modelos alternativos. Se ha producido una múltiple apertura:

- Apertura conceptual para dar cabida a la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles
- Apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto como procesos, como productos.
- Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.
- Apertura ético-política. La evaluación proporciona la formación a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.

(Pérez Gómez, 1989: 431)

Siguiendo con el mismo autor, éste especifica los modelos surgidos de cada uno de los enfoques alternativos.

Dentro del paradigma experimental considera tres modelos principales:

- Análisis de sistemas
- Objetivos de comportamientos
- Toma de decisiones

Dentro del paradigma cualitativo cabe distinguir los siguientes modelos

- Crítica artística
- Evaluación respondiente
- Evaluación iluminativa
- Estadio de casos

(Pérez Gómez, 1989: 431)

A continuación se exponen algunos modelos de evaluación clasificados según su utilidad en el trabajo social. Por ejemplo: el modelo de congruencia entre los objetivos y los resultados de Tyler puede tener aplicación en lo que se refiere a la intervención del estudiante en la comunidad, que termina con una sistematización de la práctica desarrollada, en un documento memoria, donde especifica los objetivos logrados en su práctica comunitaria.

El modelo de toma de decisiones de Stufflebeam y Cronbach, se utilizaría al realizar el estudiante sus prácticas en institución, particularmente en lo que se refiere a la administración de los servicios en trabajo social. El modelo de evaluación como investigación Stenhouse es recomendable en los primeros semestres de la carrera, donde el alumno debe obtener un conocimiento de la realidad, observando y analizando objetivamente la realidad social.

El modelo CIPP de Stufflebeam ayudaría a analizar la efectividad de los programas y planes de intervención profesional en la comunidad, también de la utilización de materiales didácticos y procesos de concientización y de educación. El modelo de referentes específico surtiría efectos en lo que se refiere en la elaboración e implementación de proyectos basados en las necesidades inmediatas de la población.

Por último del modelo de la evaluación iluminativa de Hamilton y Parlett sería de gran ayuda para el desarrollo de la investigación cualitativa en lo que se refiere a la descripción, comprensión e interpretación de procesos, relaciones e interacciones sociales y educativas. Opiniones y percepciones de los participantes de los programas en comunidad e institución. También puede favorecer al aplicar las técnicas de observación y de la entrevista, así como el estudio de casos en los últimos semestres.

1.1.9.1. Método de evaluación del enfoque del logro de resultados deseables : R.Tyler.

Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, el autor procuro poner énfasis en una amplia gama de objetos educativos como la curricula, destacó la necesidad de establecer, clarificar y definir los objetivos en terminos de rendimiento, convirtiendo así la evaluación en un proceso para determinar la congruencia entre estos objetivos y las operaciones por lo general relacionadas con los logros de estudiantes.

"Según Pérez Gómez⁴, el método tyleriano presenta la desventaja de concebir la evaluación como un proceso terminal y de un estrecho alcance asignado a los objetivos". Este método de evaluación basado en los objetivos concibe la enseñanza como una tecnología, la medida del comportamiento se realiza mediante tests de rendimiento y la clave reside en la definición operativa de los objetivos del programa, es decir, en la determinación de los objetivos en términos de resultados de aprendizaje observables en los comportamientos específicos de los alumnos.

Siguiendo con Stenhouse (1987 : 145)⁵ y refiriéndose a este modelo afirma que *"la evaluación es considerada como un proceso en el que lo esencial es explicitar los cambios logrados en el comportamiento mediante la instruccion, comenzando por la redacción de objetivos conductuales para el aprendizaje del estudiante"*.

Y siguiendo por la medición de cambios verificados en el comportamiento hacia dichos objetivos.

Como puede observarse en este modelo de evaluación lo importante es el uso de una norma absoluta y no relativa, lo cual implica el desarrollo de instrumentos de medida referidos a criterios, no a normas.

De acuerdo con Tyler el procedimiento para evaluar un programa es el siguiente :

- a) Establecer las metas u objetivos.
- b) Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- c) Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- d) Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- e) Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.

⁴ Citado por Casarini (1997 190)

⁵ Citado por Casarini (1997 190)

- f) Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
- g) Recopilar los datos de trabajo en el caso de los programas educativos, deben referirse a los trabajos de los estudiantes.
- h) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento

"Tyler no diferencia en su estrategia entre metas y objetivos, sin embargo se puede deducir de sus escritos que las metas de un programa son ideales por los que hay que luchar, mientras que los objetivos son submetas que pueden ser expresadas como entidades mensurables" (Casarini, 1997:191).

Ventajas y desventajas del método tyleriano. La evaluación educativa anterior a este método por objetivos se centraba exclusivamente en el estudiante. El método tyleriano desplaza su atención hacia otros aspectos del programa como señalan Stufflebeam y Shinkfield (1989 94)⁶, en este se toman *"muy en cuenta las intenciones del programa sus metas y sus objetivos de comportamiento, así como los procedimientos necesarios para llevar a cabo con éxito"*.

Los autores señalan también que Tyler introduce el término retroalimentación en el lenguaje del campo de la evaluación, así como también proporciona medios prácticos para la realización de ésta, a la que ve como un proceso recurrente que permite la reformulación o redefinición de los objetivos, sin embargo, a pesar de lo valioso que pudiera ser en el campo educativo, es decir, de la utilidad que los docentes podían obtener de ese proceso en el diagnóstico y tratamiento de las fallas del proceso de aprendizaje y de que permitiría también modificar los objetivos si fuera necesario, ni el autor ni sus contemporáneos lo llevaron a la práctica

Sin embargo, cabe aclarar que el uso positivo, es decir el que sea útil en la toma de decisiones para el perfeccionamiento de la educación, depende de la agudeza del profesor Casarini (1997:191) señala como posibles limitaciones del método tyleriano las siguientes :

- ◆ El uso casi exclusivo de la evaluación como proceso terminal.
- ◆ Grandes limitaciones técnicas.
- ◆ Considerar el rendimiento como último criterio.
- ◆ Falta de alcance de sus componentes evaluativos.

⁶ Citado por Casarini ,(1997 191)

Con tales limitaciones la evaluación tendía a convertirse en algo desequilibrado y por lo tanto incompleto.

1.1.9.2. El modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones: Stufflebeam y Cronbach.

Como señala Pérez Gómez (1985:434) *"Este modelo lo concibe la evaluación como prescriptiva del tipo de necesidades de información que ésta debe servir"*

En este modelo la evaluación se convierte en un instrumento para la clarificación sobre procesos y actuaciones curriculares: las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar y no podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a las que presuntamente sirven (Casarini, 1997:192).

Stenhouse (1987:144), distingue tres tipos de decisiones propuestas por Cronbach, con respecto a las cuales utiliza la evaluación.

1. Mejoramiento del curso : decidir qué material de instrucción y qué métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario un cambio.
2. Decisiones acerca de individuos, identificar las necesidades del alumno con el fin de planificar su instrucción, juzgar sus méritos con fines de selección y agrupación, familiarizándole con sus propios progresos y deficiencias.
3. Regularización administrativa : juzgar la calidad del sistema escolar y la de los profesores individualmente considerados, etc.

Para Cronbach la esencia de la evaluación es su utilidad y está concebida para mejorar el proceso de aprendizaje mediante la comunicación. La responsabilidad del evaluador es ayudar a los demás a saber solucionar los problemas y determinar las acciones más apropiadas para la consecución de los objetivos.

El autor señala que una excelente información debe ser clara, porque debe ser comprendida por todos aquellos que la utilicen; oportuna porque debe llegar cuando la necesiten, exacta porque los diversos observadores que utilicen el mismo procedimiento deben contemplarlo de la misma manera; válida porque debe incluir los conceptos y las valoraciones estrechamente relacionadas con la realidad; amplia

porque deben proponer las principales alternativas políticas que tienen más probabilidades de alcanzar las metas de la organización a proponer nuevas metas. En conclusión, la utilidad de una evaluación depende del grado en que los miembros de la comunidad que toma las decisiones comprenden los resultados y los consideran razonables

1.1.9.3 El modelo de evaluación como investigación : Stenhouse

Para Stenhouse (1987:169) *"la evaluación debe ir integrada al desarrollo del currículo Aquel que desarrolle un currículo debe ser investigador y no un reformador, debe partir de un problema, no de una solución y no procurará tener razón, sino ser competente"*.

Un temor del autor es que la postura asumida por los evaluadores de la nueva corriente bloquean el progreso de una innovación basada en la investigación, como ocurrió con el modelo clásico de evaluación por objetivos.

El valor que Stenhouse otorga a la nueva evaluación es que puede estimular la curiosidad acerca de la enseñanza así como la investigación de la naturaleza de los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas, de no tener esas características, el proyecto se enfocaría sobre soluciones y no sobre problemas (Casarini, 1997:210).

Stenhouse (1987:171), se muestra escéptico al hecho de diferenciar entre la figura del evaluador profesional y el que desarrolla el currículo y argumenta contra la separación de ambos papeles y en favor de una investigación integrada del currículo. *"El que trabaja el currículo plantea problemas que son reacios a métodos tradicionales"*. La evaluación debe guiar al desarrollo curricular e integrarse a él Así quedaría destruida la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación.

Algunos autores apoyan este modelo donde la tarea de evaluar es una forma de investigar pues lleva implícitos, al igual que la investigación, el planteamiento de uno o más problemas y la instrumentación de una serie de pasos sistemáticos para resolverlos.

La Dra. Laura Hernández, en su tema "Consideraciones en torno a la Evaluación Educativa, dice:

"La evaluación como investigación tanto aplicada como pura, se aboca a la tarea de responder en forma disciplinada a una serie de preguntas o cuestionamientos, utiliza asimismo instrumentos de recolección de datos y de evaluación en general, analiza sus resultados y reporta sus hallazgos" (Hernández, 1980:27).

Sin embargo, la autora especifica algunas diferencias fundamentales entre la evaluación y la investigación, tal como se conceptualiza esta última desde el punto de vista científico:

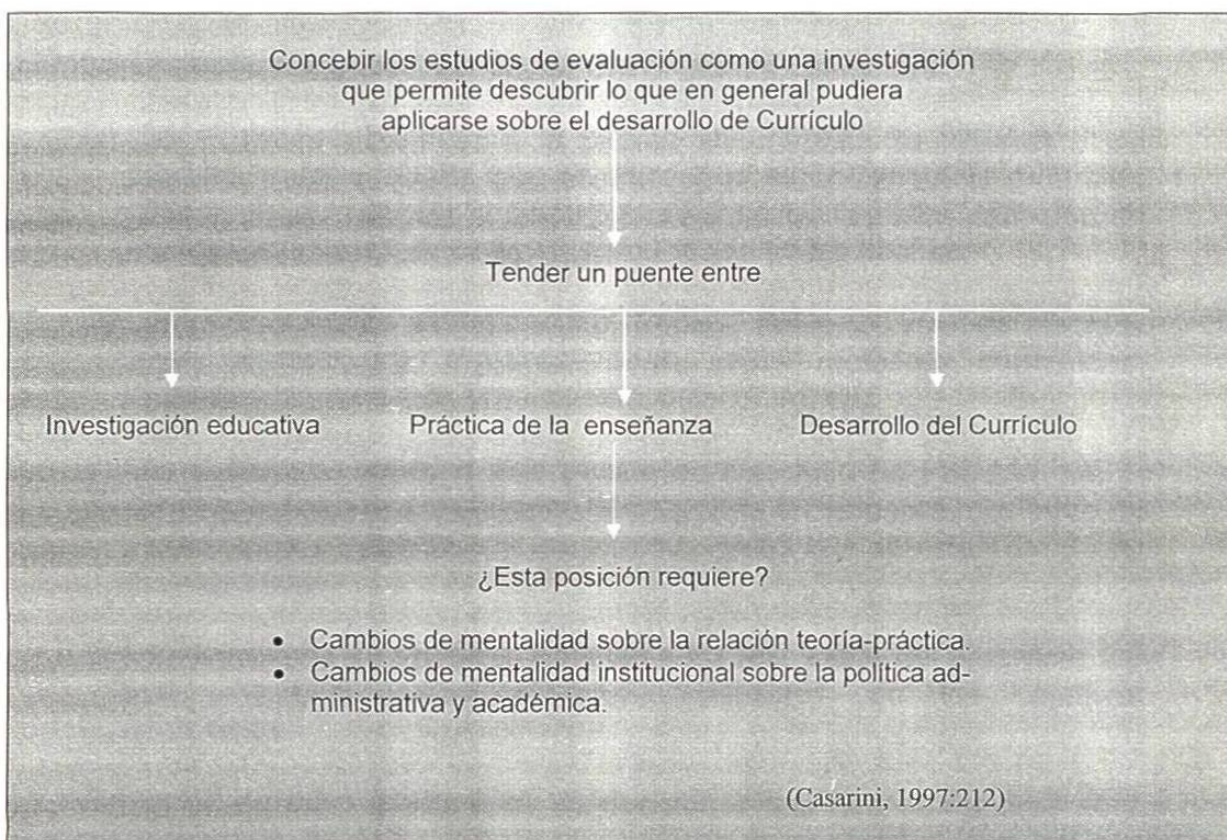
Primeramente la evaluación persigue la ponderación de sus resultados. Atribuye juicios de valor con la finalidad de arribar a mejores decisiones, por su parte la investigación no atribuye juicios de valor a sus resultados, su tarea termina cuando detecta una o más relaciones confiables entre variables. Para la investigación no es importante determinar si la relación encontrada es deseable o indeseable.

En un segundo término, la evaluación persigue como finalidad la toma de decisiones, decisiones generalmente encaminadas a resolver problemas referentes al objeto o fenómeno a evaluar. En cambio la investigación busca denvar conclusiones a partir de sus resultados para aportar principalmente conocimientos a un acervo teórico y a la vez planear nuevas preguntas o problemas de investigación.

Finalmente la investigación intenta detectar relaciones entre variables y su generalización a través de una serie de situaciones. Sin embargo los resultados de la evaluación se ciñen específicamente al fenómeno evaluado y se aplican a la toma de decisiones concernientes a éste. (Hernández, 1980:27).

Al considerar la evaluación educativa como investigación, la situación se hace muy compleja. El evaluador tiene que responder a una serie de cuestiones que tienen relación con las dimensiones sobre las que enfoca la investigación y sus efectos, puesto que la metodología está subordinada a ellos. Los elementos implicados en la evaluación como investigación nos permitirían descubrir lo que en general pudiera aprenderse sobre el desarrollo del currículo.

La evaluación como investigación:



1.1.9.4 El Modelo CIPP, contexto-insumo-proceso-producto: Stufflebeam

Este modelo, al igual que otros aportes a la teoría y a la práctica de la evaluación, se engendró en el campo de la educación, especialmente referido a la evaluación curricular. Fue propuesto en 1971 por Daniel Stufflebeam y otros investigadores y desde entonces ha tenido gran aplicación, aun cuando no siempre está ajustada a su formación original. El modelo CIPP define a la evaluación como un proceso destinado a delinear, obtener y proporcionar informaciones útiles para el juzgamiento o ponderación de decisiones alternativas.

En lo que se refiere a la información propiamente tal, el evaluador debe resolver los siguientes problemas metodológicos.

- Tipo de información específica requerido por las personas que toman decisiones.

- Procedimientos para obtener la información, organizarla y analizarla
- Elaboración de síntesis útiles para la toma de decisiones (Briones, 1991:32)

El modelo clasifica, a su vez, las decisiones en cuatro categorías:

- a) Las decisiones relativas a la puesta en marcha. Se refieren a las posibles modificaciones que es necesario introducir en el programa cuando se comprueba la discrepancia entre los cambios definidos en los objetivos y los que se están produciendo en los hechos
- b) Las decisiones de estructuración: Recaen sobre los medios elegidos para alcanzar los objetivos, sean estos métodos, contenidos, organización, personal, presupuesto, calendario, etc.
- c) Las decisiones relativas a la puesta en marcha: Se vinculan con la operacionalización y ejecución del programa y comparan, por tanto, la metodología propuesta con los procesos reales que se están dando en el programa
- d) Las decisiones de reciclaje: Apuntan a los resultados del programa y a sus relaciones (acuerdos o discrepancias) con los objetivos propuestos.

La información para los cuatro tipos de decisiones que han de tomarse dentro del programa proviene de cada una de cuatro tipos de evaluación que, en conjunto, forman el modelo CIPP. Ellos son:

- a) *Evaluación contextual*; consiste en un estudio exploratorio destinado a ubicar los problemas o necesidades educativas no satisfechos en un cierto contexto, con el fin de diseñar un conjunto de objetivos específicos en torno de los cuales pueda elaborarse un cierto programa instruccional (o social). (Briones, 1991:3).

Si, por otro lado, se está evaluando un programa en marcha, la evaluación contextual podría encontrar necesidades y aspiraciones de la población atendida que no están incluidos en los objetivos del programa original.

- b) *Evaluación de insumos*; trata de determinar los recursos que se necesitarían para alcanzar los objetivos propuestos en el programa. También la evaluación establece diversas formas según las cuales esos recursos deberían emplearse para su mejor aprovechamiento.
- c) *Evaluación de procesos*; tiene como finalidad establecer si las estrategias de utilización de insumos se está aplicando o no, así como

también ubicar los factores que puedan dificultar el desarrollo de los procesos instruccionales. De esta manera, podrá proporcionar información a los administradores del programa para que busquen soluciones a los problemas presentados.

d) *Evaluación del producto*, tiene como objetivo principal medir e interpretar el logro de los objetivos instruccionales, ya sea durante el desarrollo del programa o a su terminación. Los logros alcanzados se comparan con las expectativas que se tenían respecto de los niveles que el programa se proponía alcanzar (Briones, 1991:34).

Las características más sobresalientes de este modelo de toma de decisiones, son su orientación práctica, la relevancia de la información y el énfasis en la utilidad para la acción racional.

Critica al modelo de toma de decisiones

Este modelo se asienta en una visión teórica e ingenua de la vida social a la que ve como un sistema neutro e ideal; se apoya en la creencia de la buena intención de los que gestionan y deciden la orientación de los programas educativos, cuando generalmente quienes toman decisiones sobre la enseñanza trabajan condicionados por intereses concretos inmersos en la estructura del poder social, a menudo bien lejanos de los intereses y necesidades reales de los que consumen los programas. Sin embargo, los maestros y los alumnos deberían ser considerados como la audiencia prioritaria de la información evaluadora, puesto que en definitiva son los que deciden en favor o en contra en el decurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Casarini, 1997:195).

Hay que reconocer que este modelo sigue teniendo aceptación porque es sencillo de entender, y aparentemente de aplicar. A pesar de que las decisiones educativas nunca son tan claras, sencillas y transparentes como deseáramos que fueran, no se puede evitar, a veces ser seducidos por este modelo.

1.1.9.5. El modelo de la evaluación iluminativa: Parlett y Hamilton

La evaluación iluminativa, presentada por M. R. Parlett y D. E. Hamilton en 1976 (*"Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs, eb Glass. Evaluation studies review annual"*)⁷ se apoya preferentemente en un paradigma subjetivista que privilegia el uso de información cualitativa y que busca, finalmente, no la explicación de los procesos en términos de relaciones teóricas más generales y de factores causales, sino su interpretación mediante los significados

⁷ Citado por Briones (1991 54)

que tales procesos (conductas personales, interacciones etc.), tienen para los autores que participar en un programa. En este último sentido, la evaluación iluminativa, representa un enfoque cultural etnográfico de naturaleza holística en el cual, consecuentemente no hay preocupación por análisis de componentes de variables, controles de tipo experimental, etc.

Conviene agregar que por esas características, la evaluación iluminativa ha sido modelada sobre la base de programas educacionales de pequeña escala, aún cuando estudios en otros campos han sido ensayados por diversos investigadores.

La evaluación iluminativa, como otros modelos pretende contribuir a la toma de decisiones mediante informaciones, comentarios, y análisis destinados a aumentar el conocimiento y la comprensión del programa en evaluación. No supone sólo un intercambio de métodos cuantitativos y cualitativos sino que implica también nuevos supuestos, conceptos, y terminología. Los dos conceptos básicos para comprender la evaluación iluminativa son el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje.

El sistema de enseñanza es el conjunto de presupuestos pedagógicos, de planes y normas formalizadas relativos a acuerdos concretos sobre la enseñanza. Parlett y Hamilton afirman que la meta de los evaluadores tradicionales (método tecnológico) es estudiar el sistema de enseñanza, examinando si se han alcanzado los objetivos o se han cumplido los criterios de trabajo. Este método tecnológico ignora el hecho de que un sistema de enseñanza, cuando es adoptado, sufre profundos e importantes modificaciones: a veces se le da prioridad a sus elementos sustantivos; otros, son ignorados, ampliados o eliminados; en la práctica, muy frecuentemente, los objetivos se reordenan, se redefinen, se abandonan o se olvidan, es decir, los profesores y los alumnos interpretan y reinterpretan el sistema de enseñanza para su utilización. La formulación ideal no es siempre la más adecuada, a veces, ni siquiera tiene demasiada importancia; a excepción de los evaluadores tradicionales, pocos la toman en serio. (Casarini, 1997:205).

Una vez que el programa deja de ser un plan abstracto y pasa a formar parte de la enseñanza y el aprendizaje, su forma cambia completamente. Considerar esta relación práctica nos conduce al segundo concepto. Parlett y Hamilton⁸ lo definen de la siguiente manera:

El medio de aprendizaje es el ambiente socio-psicológico y material en que trabajan conjuntamente estudiantes y profesores. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan de modos muy complicados para producir en el interior de los grupos un único modelo de circunstancias (presiones, opiniones, conflictos) que cubre todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que se dan ahí.

⁸ Citado por Casarini (1997:206)

Las características más destacadas del modelo se resumen en los siguientes

- a) *Holístico*; los evaluadores presentan los variados contextos del programa evaluado y buscan retratarlo como proceso total, como una construcción organizativa individual que necesita ser simultáneamente examinado desde diferentes perspectivas.
- b) *Sensible*; porque los investigadores trabajan unidos para procesar todo lo relacionado con un programa en forma útil, que puede tomar diferentes formas y acercarse a diferentes formas y métodos, pero que se diseña para interesar, para informar y agregar algo más a su comprensión.
- c) *Heurístico*; porque el diseño de investigación sufre continuas redefiniciones a medida que aumentan los conocimientos básicos.
- d) *Interpretativo*; porque desarrolla descripciones estrechamente entrelazadas con ejemplos, con hechos, cifras significativas, se realiza una descripción general del programa que realza la inherente complejidad del mismo.
- e) *Iluminativo*, porque arroja luz, sobre facetas poco conocidas o que fueron olvidadas previamente y que resaltan para su vida y carácter
(Briones, 1991 54-55)

El evaluador iluminativo; es definido como una persona que no es inspector, ni técnico, ni antropólogo, es un intérprete del programa que se está evaluando para personas que no participan de él y también contribuye a reinterpretarlo para sus miembros. Finalmente intenta dar a conocer, principalmente en forma narrativa, el carácter vivencial del programa; para que otras personas puedan experimentarlo de esa manera, aunque sólo sea parcialmente.

Metodología del modelo.

Este modelo se centra en dos aspectos principales:

- a) Evaluación cualitativa.- A diferencia de los métodos cuantitativos de evaluación, cuyo principal propósito es responder a la pregunta si se lograrán o no los efectos formulados con anterioridad; la evaluación cualitativa se interesa básicamente por indagar qué sucederá durante la operación del programa. En consecuencia toma en cuenta contextos mucho muy amplios donde se desarrolla el programa.

En el marco de la evaluación cualitativa se le otorga validez a aquellos aspectos y fuentes de información rechazadas por la ciencia tradicional, se

interesa en el todo el contexto donde opera el programa educativo. En oposición a la valoración y predicción (los fines de los métodos experimentales) se busca describir e interpretar los sucesos anecdóticos ocurridos en el ambiente del aprendizaje, protagonizados por el maestro y los alumnos.

Se trata de caracterizar y comprender la realidad cotidiana, la cual se conforma de múltiples y complejas relaciones sociales y educativas influenciadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones etc. El narrar el diario acontecer en la escuela se consideran las interacciones culturales, educativas, sociales y académicas que sustentan las actitudes y conductas de los estudiantes, profesores y autoridades de la escuela.

b). Métodos y técnicas de recolección de información; comprenden fundamentalmente:

- La acción naturalista en el aula.
- La aplicación de entrevistas abiertas y directas a los docentes, alumnos, autoridades, etc.
- La consulta de diversas fuentes documentales, particularmente aquellas de circulación restringida y poco comunicadas.

Crítica al modelo

Aunque algunos autores simpatizan con la nueva ola de evaluadores y con las críticas del viejo estilo de los que surge el estilo iluminativo, Casarini cita a Stenhouse⁹ como el crítico más objetivo de este modelo:

Su preocupación es el problema de los criterios: al autor le parece que los evaluadores iluminativos se preocupan del valor o el merito de un currículo; pero sus criterios no son claros. Aspiran a decir las cosas tal como son y con frecuencia escriben como si ello fuese posible en tanto que se permiten hacer alguna distorsión debido a sus propios valores. Pero no hay un decir las cosas como son. Existe sólo una creación de significado mediante el uso de criterios y estructuras conceptuales.

La tarea de impartir instrucción a quienes toman las decisiones en un lenguaje que puedan entender fácilmente, puede dar lugar a la importación casual de creencias y criterios no bien examinados.

Puede ser tentador el deseo de lograr respuesta de la audiencia, en especial si esta es poderosa desde el punto de vista político. Y es muy fácil entonces que la evaluación, que aspira a la condición de ser una novela, degenerar en una novelucha.

⁹ Citado por Casarini (1997: 207)

A pesar de que el autor asume la complejidad de este tema, trata de dar una respuesta al exponer una serie de criterios¹⁰ que pueden utilizarse en la evaluación curricular. Dichos criterios son: sentido o significado, criterio potencial, el criterio de interés, el criterio de intencionalidad y el criterio de evaluación.

A manera de conclusión puede afirmarse que cada modelo de evaluación parte de unos supuestos teóricos que definen de una manera muy particular su concepción sobre la evaluación, su objetivo de estudio, metodología, logros alcanzados, etc. Considero que no es posible la aplicación de un modelo determinado, sino que se utilizan algunas partes de los mismos, formando una mezcla que ayude a configurar un modelo "propio". Quedan una serie de dudas con respecto a: la efectividad del programa, los efectos reales que presenta el programa, recomendaciones para corregir el programa, cómo se pueden solucionar los problemas detectados del programa, las necesidades del cliente acerca del programa, como se comparten y que piensan los participantes del programa, etc.

¹⁰ Ver Stenhouse (1987), *Investigación y desarrollo del currículo*, p p. 164-168

1.2. Segunda Parte: La evaluación educativa

La evaluación curricular ha estado íntimamente ligada a las aproximaciones conceptuales y metodológicas existentes en el campo de la evaluación educativa. Sin embargo, hay que considerar que en la manera en que se realiza la evaluación del currículo está implícito también un concepto del mismo. A continuación abordo estos dos conceptos fundamentales.

El referente habitual cuando se trata el tema de la evaluación es focalizar el análisis en el rendimiento de los alumnos. Evidentemente este hecho no puede atribuirse solo a la casualidad, la tradición o la falta de recursos metodológicos para evaluar otros aspectos. Las razones deberían buscarse en fundamentos a veces explícitos y muchos otros implícitos y aún no conscientes que tienen que ver con posturas epistemológicas e ideológicas; en lo epistemológico se consideraría como asimilación de un conocimiento dado; en lo ideológico se trataría de una concepción del poder que excluya de la necesidad de juicio evaluativo a otros sujetos-actores involucrados en la situación educativa.

Asimismo, estas razones estarían relacionadas con el supuesto de que pudiera llevarse a cabo una evaluación aislada e independiente de los procesos de aprendizaje, que estarían desconectados de los procesos de enseñanza.

En general al hablar de evaluación se piensa casi sistemáticamente en los alumnos. Y de hecho, en el ámbito de la universidad es prácticamente la única actividad.

Explico algunas razones por las cuales la evaluación del rendimiento de los alumnos no debe ser el único aspecto involucrado en la evaluación educativa universitaria

En primer lugar, porque entendemos la evaluación como integrante e integrada a un proceso y a la vez como un proceso en sí misma. Es decir, que por un lado consideramos la evaluación no como el último momento de una secuencia de desarrollo lineal, ni tampoco como el resultado directo de una causal anterior, sino como un factor de interacción permanente que incide, modifica y reestructura el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, está teñida cualitativamente de las características que asume dicho proceso del que se suceden influencias decisivas en el qué y el cómo de la evaluación.

En segundo lugar, porque cuando se identifica a la evaluación con la evaluación del alumno por un proceso reduccionista, se pone en práctica una concepción de evaluación como factor externo al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta postura, la evaluación aparece como un acto de medición de la distancia entre unos objetivos pretendidos y fijados de antemano, explicitados o no, y el estado final del alumno. Esto elimina su capacidad de intervención fecunda en lo que ocurre entre ambos extremos, inicial y final. De este modo, se niega por exclusión, el papel que

en la práctica puede tener el proceso didáctico realizado en un tiempo y en un espacio específicos y entre determinados sujetos, para que el resultado sea el que se constata finalmente.

En tercer lugar, cuando a la pregunta *¿qué se evalúa?* se responde espontáneamente *"lo que el alumno aprendió"*, *"lo que el alumno sabe de este tema"*, resulta evidente que se está pensando que evaluar es constatar, comprobar medir el estado del alumno en el punto de llegada.

Pero, al definir y precisar de este modo el objeto de la evaluación, excluimos otros. Si combinamos la respuesta y decimos que lo que se intenta evaluar es *"cómo aprendió el alumno"*, la situación cambia y se amplía, entonces pondríamos de manifiesto que los contenidos incorporados durante su período de aprendizaje en una institución educativa formal, sólo son unos cuantos y muchos de ellos de vida limitada ante el rápido cambio del mundo del conocimiento, por lo que debería hacerse énfasis en el fomento del desarrollo de procesos de pensamientos y estrategias de relación y estructuración de ideas y principios generales.

Necesariamente, tendrían que analizarse y evaluarse las condiciones en que ocurrió el aprendizaje, las metodologías elegidas y su forma de implementación, los contenidos seleccionados y su estructuración didáctica, las aptitudes y actitudes profesionales del docente, la bibliografía consultada y el mismo proceso de evaluación puesto en práctica. Sólo así lograremos acercarnos a una respuesta válida y coherente, con la intención de conocer *"cómo aprende el alumno"* y lo que es más importante *"por qué"*.

La evaluación es un elemento clave en todo proceso sistemático. Antes de efectuar un acto educativo debe establecerse la forma en que va a ser evaluado. No debe comenzarse la instrucción y después, al último minuto, establecer la forma de cómo va a ser evaluada. Tal decisión debe tomarse durante el diseño del proceso, la evaluación es por demás, un proceso permanente y se realiza antes, durante y después de la implantación del acto docente, comprende todos los elementos que componen dicho acto, tanto en su planificación como en su desarrollo y sus resultados.

1.2.1. La evaluación como proceso

Evaluación, valoración, valuación son sinónimos derivados del vocablo latino *valor-valoris*, que dentro de los propósitos presentes, sirve para denotar el grado de aptitud o utilidad de las cosas para satisfacer necesidades, también significa la fuerza, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos y por último, el grado de utilidad, conveniencia o estimación que tienen las cosas. Estos significados por sí mismos, dan cuenta bastante aproximada del enfoque que se ha dado a la evaluación en el terreno educativo.

La evaluación es un proceso permanente, integral, consubstancial de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo o de cualquiera de sus partes y elementos constitutivos a efecto de coadyuvar a la consecución de las finalidades que son su razón de ser. Se trata de un proceso permanente, porque es una actividad que debe encontrarse presente en todas las fases y etapas del acto educativo y no se limita a un período determinado. Se afirma que es integral, porque involucra tanto a todos los elementos del sistema, como a todas las variables de esos elementos susceptibles de observación, control y comprobación que guardan determinado tipo de relaciones con la educación. Es consubstancial de la educación, porque participa de su misma naturaleza.

El conocimiento, retroalimentación y mejoramiento, fines últimos de la evaluación educativa, se logran mediante la obtención de información propositiva y sistemática. La actividad evaluativa ha de consistir, en primer lugar, en la determinación y explicitación del "por qué" y "para qué" se desea valorar un sistema, o algún aspecto de él: *¿cual es el fundamento de la evaluación del aprovechamiento académico de los estudiantes, independientemente de los requerimientos administrativos en esa materia?, ¿por qué y para qué habría de realizarse una evaluación de los métodos de trabajo intelectual del estudiante universitario?, ¿qué razonamiento se podría hacer para evaluar las técnicas audiovisuales empleadas en la enseñanza-aprendizaje de un campo de conocimiento?, ¿qué razones podrían aducirse para explicar la evaluación de los procesos administrativos de una institución escolar?, ¿cuales son los motivos que explicarían la decisión de evaluar un plan de estudios y los programas que de él se derivan?*

En segundo lugar, deberá definirse con claridad y exactitud el sistema, tipo, modalidad, función, etapa, nivel, elemento o variable que se desea evaluar: *¿interesa la evaluación de los estudiantes egresados de la Facultad de Trabajo Social de la UANL?, ¿en qué aspecto o variable?, ¿acaso en sus intereses y capacidades escolares, en sus actitudes hacia la formación profesional universitaria, en sus habilidades y procedimientos de estudio o en su estilo cognoscitivo, por mencionar, a título de ejemplo algunos aspectos.?, ¿se juzga necesario, por otra parte, evaluar al personal docente de una institución?, ¿qué características serían objeto de esa valoración?, ¿su dominio sobre una materia, sus habilidades para la comunicación educativa o sus técnicas y métodos didácticos?. En todo caso, y esto es lo destacable, ¿qué significa "dominar" el contenido de una asignatura?, ¿cuándo y cómo se puede poner de manifiesto que se posee la habilidad para establecer una adecuada comunicación con los estudiantes?, ¿qué debería entenderse, en un momento dado, cuando se hable de evaluar la "motivación" del estudiantado?*

Valga mencionar que una buena aproximación, y no una panacea como pudiera pensarse, de definir el "aprovechamiento escolar", consiste en la puntualización de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, que, principalmente a los ojos de los estudiantes, pudiesen resultar deseables, interesantes, sugerentes,

viables, significativos y por lo mismo susceptibles a ser aprendidos, mediante la enseñanza de una ciencia o disciplina. En este orden de ideas un “*alto aprovechamiento*” entraría la demostración de haber aprendido dichos aspectos o viceversa. En rigor, esta parte del proceso evaluativo es imprescindible cubrirla, ya que su cumplimiento sienta bases sólidas para emprender las tareas subsecuentes. En tercer lugar, una vez cubiertos los dos pasos previos, sería necesario seleccionar y diseñar los instrumentos, mecanismos, estrategias y procedimientos idóneos para obtener la información requerida.

Incuestionablemente este es uno de los puntos cruciales en el proceso de evaluación. El diseño de modelos que ofrezcan el máximo rigor y seguridad en el acopio de datos; la elaboración de técnicas e instrumentos válidos y confiables que respondan a las expectativas trazadas y la aplicación o administración de tales instrumentos, forman el cuerpo fundamental en este renglón.

El cuarto paso consistiría en tratar metódica y organizadamente los datos recabados que hubiesen resultado de la fase anterior a efecto de dotarlos de sentido. Esto es de interpretarlos; debe recordarse que la interpretación de un conjunto de datos ha de llevarse a cabo tomando en cuenta los factores que presumiblemente ejercen una influencia detectable y susceptible de verificación en el aspecto o aspectos que están siendo evaluados.

1.2.2. Objetivos de la evaluación

- a) Conocer; recibir y dar información acerca de todos los elementos del acto educativo, sobre las necesidades a que responde la validez de los objetivos, características del grupo, resultados obtenidos, aceptación del acto educativo, etc.
- b) Motivar, ayudar al estudiante, al profesor y a la estructura escolar, reforzando su acción mediante la información de retorno.
- c) Medir; la eficiencia de los elementos que componen el acto educativo y sus resultados, con el fin de emitir un concepto, un juicio, una opinión sobre ellos. Determinar la eficacia (resultado) y congruencia (proceso) del acto de enseñanza-aprendizaje. A este aspecto, y sólo en lo que a resultados se refiere, han reducido muchos educadores el proceso de evaluación : medir y calificar resultados.
- d) Revisar; los elementos del proceso para el logro de mejores resultados, teniendo en cuenta al grupo estudiantil en sus necesidades e intereses. Los datos de la evaluación deben enviarse permanentemente al sistema para analizarlos y determinar los cambios necesarios para mejorarlos.

1.2.3. Principios de la evaluación

Compartiendo desarrollos teóricos de diversos autores (Stenhouse, Scriven, Alvarez Méndez, Carreno Huerta, entre otros). La evaluación tal y como la entendemos, puede basarse en siete principios :

- a) **Comprehensividad:** trata el tema de la evaluación desde una concepción holística, de totalidad
- b) **Participación.** se refiere a todos sujetos involucrados en la evaluación
- c) **Coherencia :** alude a la relación necesaria entre el modo en que ocurrió el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.
- d) **Multifuncionalidad:** intenta mostrar el significado y los campos de aplicación de la evaluación.
- e) **Contextualidad.** señala la importancia de tener en cuenta el contexto real de la situación educativa que se pretende evaluar.
- f) **Temporalidad:** responde a la pregunta *¿cuándo evaluar?* y a la cual contestamos que no existe "un momento para la evaluación" sino "momentos adecuados posibles".
- g) **Multiplicidad de métodos y técnicas:** contesta a la interrogante sobre la forma de llevar a cabo la evaluación

1.2.4. Normas de evaluación

El evaluador educativo a nivel superior se enfrenta a una situación básica, *¿cómo evaluar acertadamente la educación?*, lo anterior le plantea cuatro problemas a resolver en cualquier evaluación: su utilidad, factibilidad, aplicabilidad y precisión. El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation de Western Michigan University* desarrolló un conjunto de normas o principios de orientación los cuales incluyen precauciones y advertencias que se refieren a errores cometidos en la evaluación, identifican las prácticas generalmente consideradas inaceptables y proponen los procedimientos efectivos y éticos establecidos.

El comité Conjunto de Estándares define la norma de la siguiente manera: "*Principio comúnmente aceptado por los expertos en la conducción y el uso de la evaluación*"

por medio de la medición del valor o calidad de esta" (The Joint Committee, 1998 168)

Las normas no contemplan un punto de vista particular de lo que constituye la buena educación, ni presentan un criterio específico con el cual estimar los programas, proyectos y materiales educativos, sin embargo contienen recomendaciones para manejar asuntos vitales. Las normas estimulan y ayudan a las personas que dirigen y utilizan las evaluaciones, pues la evaluación efectiva requiere que los evaluadores empleen su propia creatividad, ingenio y buen juicio.

Las personas implicadas con éstas deben reflejar cuidadosamente cómo las aplican a situaciones específicas, sobre todo en los puntos clave verificables para cualquier proceso de la evaluación. Estos incluyen:

- a) Decidir qué evaluar.
- b) Definir el problema de la evaluación.
- c) Elaborar un contrato que abarque y controle la evaluación.
- d) Diseñar la evaluación.
- e) Presupuestar la evaluación.
- f) Determinar el equipo de evaluación.
- g) Administrar y revisar las operaciones de evaluación.
- h) Producir y comunicar los informes de la evaluación.
- i) Evaluar la evaluación.
- j) Elaborar políticas de la evaluación.
- k) Capacitar a los evaluadores.
- l) Decidir el uso de los resultados de la evaluación (*The Joint Committee, 1998:34-35.*).

El *Joint Committee* adoptó ciertas definiciones de conceptos fundamentales para guiar el desarrollo de las normas. Define que el objeto de la evaluación es lo que uno observa en ésta: un programa, un proyecto o materiales de instrucción. Asimismo, define la evaluación como la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto.

Los conceptos fundamentales definidos son:

- a) *Evaluación de programas*: son evaluaciones mediante las cuales se miden las actividades educativas, se da un servicio continuo y con frecuencia se ofrecen prospectos curriculares. Algunos ejemplos son evaluaciones de programas de lectura de un distrito escolar,

programas estatales de educación especial, o programas universitarios de educación continua.

- b) *Evaluación de proyectos* son evaluaciones mediante las cuales se miden las actividades financiadas por un tiempo determinado para desempeñar una tarea específica. Algunos ejemplos son un taller de tres días con objetivos de conducta, el desarrollo de un examen de dos años de duración y la demostración de un proyecto educativo durante una carrera de tres años. Una diferencia importante entre un programa y un proyecto es que el primero debe continuar durante un período indefinido, mientras que el segundo es de corta duración. De hecho los proyectos que se institucionalizan se vuelven programas.
- c) *Evaluación de materiales*: son evaluaciones mediante las cuales se mide el mérito o valor de los artículos físicos relacionados con el contenido, incluidos libros, guías curriculares, películas, cintas y otros productos educativos tangibles (*The Joint Committee*, 1998:37-38).

Las normas están organizadas en cuatro categorías con un total de treinta normas específicas que proponen una filosofía del trabajo evaluativo que permita servir para identificar los progresos necesarios en la metodología de la evaluación, como base sobre la cual se pueda construir. Sin embargo, las personas lejanas al campo de la evaluación deberían considerarlas como una guía necesaria pero no suficiente para el proceso de evaluación, ni como sustituto de la iniciativa, la imaginación y la capacitación.

A continuación se seleccionan las categorías de normas que tienen una posible utilidad y aplicación en el Trabajo Social.

A. Normas de factibilidad

Las normas de factibilidad tienen el propósito de asegurar que una evaluación sea realista, prudente, diplomática y frugal, estas son :

- A 1. *Procedimientos prácticos*; los procedimientos de la evaluación deben ser prácticos, de manera que las interrupciones sean mínimas y se obtenga toda la información necesaria.
- A.2. *Viabilidad Política*; la evaluación debe planearse y dirigirse de tal manera que se anticipen posturas de los distintos grupos de interés, se obtenga su cooperación y prevean, contrarresten o eviten los posibles intentos por restringir, sesgar o aplicar mal cualquier operación.

- A.3. *Relacion costo-producto*; las evaluaciones deben proporcionar la información de valor suficiente para fundamentar la inversión de los recursos empleados.

Estas normas pueden ayudar al Trabajador Social cuando realiza intervención en la comunidad: en casos, grupo, familias, trabajo con líderes comunitarios y autoridades municipales.

B. Normas de legitimidad

Las normas de legitimidad tienen el propósito de asegurar que una evaluación se dirija legalmente y con ética, en beneficio de quienes participan en la evaluación y de aquellos a quienes los resultados les afectan. Estas normas son :

- B.1. *Obligación formal*; las obligaciones de las partes formales de la evaluación (qué se hará, cómo, por quién y cuándo) se deben acordar por escrito, de tal modo que esas partes se agreguen obligatoriamente a todas las condiciones del acuerdo o se renegocien de manera formal
- B.2. *Conflicto de intereses*; los conflictos de intereses suelen ser inevitables y deben manejarse con apertura y honestidad, de tal forma que no comprometan el proceso ni los resultados de la evaluación.
- B.3. *Exposición total y franca*; los informes de evaluación deben ser abiertos, directos y honestos al manifestar los resultados pertinentes, incluidas las limitaciones de aquella.
- B.4. *Derecho a la información pública*; las partes formales de una evaluación deben respetar y asegurar los derechos de información pública, dentro de los límites de otros principios y estatutos en relación con él ; por ejemplo, en aquellos que tratan con la seguridad pública y los derechos privados.
- B.5. *Derechos del sujeto*; las evaluaciones se deben diseñar y dirigir de tal forma que los derechos y beneficios de los sujetos se respeten y protejan.
- B.6. *Interacciones humanas*; en su interacción con otras personas asociadas con la evaluación, los evaluadores deben respetar la integridad y el valor humano.
- B.7. *Equilibrio del informe*; la evaluación debe ser completa y justa al presentar los aciertos y defectos del objeto sometido a investigación, de tal forma que se puedan incrementar los aciertos y corregir las áreas problemáticas.

- B 8 *Responsabilidad fiscal*, la distribución y los gastos de recursos asignados por el evaluador deben reflejar los procedimientos óptimos de información; de no ser así, mantenga la prudencia y la responsabilidad ética

Estas pueden ayudarlo al realizar sus prácticas en comunidad y al establecer el contacto con el usuario sistema. Así mismo al identificar los elementos necesarios para la determinación de la situación en la comunidad, según el método generalista.

C. Normas de precisión

Estas normas tienen el propósito de asegurar que una evaluación revele y proporcione la información técnicamente apropiada, acerca de los rasgos del objeto de estudio que determinan su valor o mérito. Tales normas son :

- C 1. *Identificación del objeto*, el objeto de la evaluación (programa, proyecto o material) se debe examinar exhaustivamente, de manera de que la(s) forma(s) del objeto consideradas en la evaluación se puedan identificar con claridad.
- C.2. *Análisis del contexto*; el contexto en el cual el programa, proyecto o material existe se debe examinar detalladamente, de tal forma que sus posibles influencias sobre el objeto se puedan identificar.
- C 3 *Propósitos y procedimientos descritos*; los propósitos y procedimientos de la evaluación se deben revisar y describir detalladamente de modo que se puedan identificar y medir.
- C 4 *Fuentes de información confiable*; estas fuentes se deben describir detalladamente, de manera que la adecuación de la información se pueda estimar.
- C 5. *Medición válida*; los instrumentos y procedimientos para el acopio de información se deben elegir o elaborar y después ponerse en marcha, de manera que se asegure que la interpretación será válida para el uso que se les dará
- C 6 *Medición confiable*, los instrumentos y procedimientos para el acopio de información, se deben elegir o elaborar y después ponerse en marcha de manera que se asegure que la información por obtener será lo suficientemente confiable para el uso que se le pretende dar.

- C 7. *Control sistemático de datos*, los datos recopilados, procesados e informados en una evaluación se deben revisar y corregir de tal forma que los resultados de la evaluación no sean deficientes
- C.8. *Análisis de la información cuantitativa*; la información cuantitativa de una evaluación se debe analizar apropiada y sistemáticamente para asegurar que las interpretaciones sean fundamentadas
- C 9. *Análisis de la información cualitativa*, la información cualitativa de una evaluación se debe revisar apropiada y sistemáticamente para asegurar que las interpretaciones sean fundamentadas
- C.10. *Conclusiones fundamentadas*; las conclusiones a las que se llegue en una evaluación deben fundamentarse explícitamente, de tal forma que las audiencias puedan ponderarlas.
- C 11. *Informe objetivo*, los procedimientos de la evaluación deben proporcionar medidas de seguridad para proteger los resultados de la evaluación y los informes, en contra de las distorsiones por sentimientos personales y sesgos en cualquier área de la evaluación (*The Joint Committee*, 1998: 43-44, 71, 83-84, 113-114)

Al realizar sus prácticas en institución le permitirán auxiliarlo en lo que respecta al estudio de casos, implementar planes, programas y proyectos, participar en equipos interdisciplinarios, elaborar y analizar un diagnóstico situacional y establecer la interrelación de las distintas teorías aplicadas en la práctica.

1.2.5. Clasificación de la evaluación

Atendiéndonos al modelo típico de la clasificación moderna, la evaluación por las características formales y funcionales que puede adoptar se divide en:

1. *Evaluación de contexto o diagnóstica*
2. *Formativa o interactiva*
3. *Sumativa o postactiva.*

La naturaleza común de estas formas de evaluación no impide la existencia de variantes funcionales que a su vez admiten características disímiles respecto al

momento de su aplicación el manejo de los resultados, las técnicas de exploración, etc

Esta clasificación es útil porque nos orienta y sitúa en el abigarrado mundo de particularidades que la evaluación puede y debe asumir; según sirva a unos u otros propósitos, aunque no solucione en forma mecánica o automática cada problema, da la pauta para asociar lógicamente momentos con intenciones, instrumentos y manejo de resultados

1.2.5.1. La evaluación de contexto o diagnóstica

Se refiere al marco de situaciones en el cual se va a ejercer o se está ejerciendo el proceso educativo, necesidades, características, recursos, problemas, etc. Sirve para tomar opciones sobre las alternativas y procesos a seguir. El análisis de contexto que hicimos preceder a la planificación del acto educativo, es una evaluación de este género

Nos referimos ahora a la prueba-diagnóstico que debe aplicarse al grupo antes de la verificación del proceso, llamado por algunos autores "conducta de entrada".

La prueba-diagnóstico se utiliza para ubicar adecuadamente al estudiante dentro del grupo de instrucción para descubrir sus características, necesidades, intereses y para verificar las causas de sus posibles deficiencias a medida que avanza el proceso de aprendizaje. Estas causas pueden ser, en efecto, ajenas al mismo proceso de instrucción, y puede deberse a factores físicos, psicológicos, culturales, sociales y económicos (Suárez, 1997.109).

Su propósito consiste en tomar decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable o eficaz evitando fórmulas y caminos inadecuados, en identificar la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda

Otro de los aspectos que debe contemplarse en la prueba-diagnóstico es la motivación e interés de los estudiantes por el acto docente que se va a comenzar. Aunque muchos de los condicionamientos que hacen al estudiante pasivo, desinteresado o desubicado (desadaptación social, desadaptación profesional, hábitos mentales, etc), difícilmente pueden ser resueltos por el profesor, habrá datos importantes para revisar en el proceso. Por lo demás todo aprendizaje bien planeado, según objetivos concretos y vitales, es susceptible de interesar a los estudiantes.

La prueba-diagnóstico constata también los conocimientos y habilidades que posee el estudiante respecto a las tareas que se van a realizar para evitar repeticiones y para clasificar a los estudiantes en forma adecuada

En la administración de la prueba deberá ilustrarse a los estudiantes sobre ello, con el fin de evitar frustraciones al no poder responder adecuadamente Carreño recomienda el manejo de resultados de la prueba diagnóstico :

Es la adecuación de los elementos de enseñanza-aprendizaje, tomándose las providencias conducentes para hacer factible o más eficaz al hecho educativo teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado La información derivada es valiosa para quien administra y planea los cursos, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante (Carreño, 1991:40).

Realizada la prueba-diagnóstico se hará la clasificación del grupo estudiantil y se tomarán las respectivas opciones. Si:

- a) Los estudiantes no satisfacen los requisitos, deberá optarse por otro curso u objetivo.
- b) Los estudiantes posean algunos requisitos, conviene un curso auxiliar.
- c) Poseen los requisitos y ninguno de los temas por tratar, realícese el curso como estaba planeado.
- d) Poseen los requisitos y algunos temas, se revisa lo planeado.
- e) Poseen los requisitos y los principales temas por tratar, deberá optarse por un curso resumido o enseñanza individualizada o en pequeños grupos.
- f) Poseen los requisitos y todos los temas por tratar, pásese a otro curso. (Suárez, 1997:40).

1.2.5.2. La evaluación formativa o interactiva

El término evaluación formativa, originado en el campo de la educación, se ha transferido a otros campos de actividad donde se le utiliza sinónimo de evaluación intermedia.

Se habla de evaluación formativa para designar al conjunto de actividades probatorias, y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance

mismo del proceso educativo, examinado sistemáticamente los resultados de la enseñanza

Scriven propone .

*"aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como evaluación formativa mientras que aquellas formas de evaluación orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse como evaluación sumativa".*¹¹¹¹

La evaluación del proceso se realizará antes, durante y después de su realización y debe servir para la continua revisión del mismo.

"El estudio que se realiza durante el proceso de elaboración de un currículo y tiene como propósito, según lo indica su nombre, proporcionar información de retroalimentación que permita mejorar (formar) ese instrumento o procedimiento de instrucción (Briones,1991 24)

Un sistema muy útil para la evaluación del proceso es la redacción de diarios por el docente y los estudiantes en los cuales se anotan las impresiones habidas, las experiencias vividas en cuanto al aprendizaje; el interés por los temas tratados; la adecuación de los métodos y medios utilizados; y en resumen las lecturas hechas y las ideas que más hicieron impacto.

El diario no se limita a copiar y repetir lo sucedido en clase, se trata de incluir inquietudes, opiniones y sugerencias, respecto al desarrollo del acto docente. Otros instrumentos pueden ser: pruebas informales, exámenes prácticos observación, interrogantes, etc

Es importante que la evaluación formativa tenga como propósito tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Carreño especifica como funciones las siguientes.

- Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje.
- Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes.
- Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.

¹¹ Citado por Casarini (1997 197)

- Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimiento que demuestren mayor eficacia
- Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
- Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos (Carreño, 1991:40)

Martin¹² esquematiza de la siguiente manera los aspectos principales de la evaluación formativa :

1. Aspectos del proceso sobre el que se proyecta :

A) *Contenidos:*

- a). Comprensión de la tarea.
- b). Motivación personal y de grupo.
- c). Método y ritmo de trabajo.
- d). Problemas, dificultades, etc.

2. Proceso de realización.

A) *Información:*

- a). Proceso no formal ni instrumental basado en la observación incidental y sistemática y en el análisis de trabajos.
- b). Multiplicación de fuentes, autoevaluación.

B) *Interpretación .*

- a). Interpretación intuitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b). Formulación de hipótesis de trabajo a probar inmediatamente.

C) *Decisiones :*

- a). Explicar de otro modo
- b). Motivar.
- c). Búsqueda de alternativas.

La información que resulta de la evaluación formativa, es valiosa tanto para el docente como para el alumno, que debe conocer no sólo la calificación de sus

¹⁸ Citada por Casarini en su obra "Teoría y Diseño Curricular", capítulo 4.

resultados, sino también el por qué de ésta, sus aciertos (motivación y reafirmación) y sus errores (corrección y repaso)

1.2.5.3. La evaluación sumativa y postactiva

Se habla de evaluación sumativa o postactiva para designar la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc, al finalizar el hecho educativo. Para tomar decisiones conducentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad correspondiente.

El conocimiento de los resultados es fuente de motivación para el aprendizaje, lo que se enseña no es necesariamente igual a lo que se aprende. Por esto y otros motivos es necesario medir si se han logrado los objetivos propuestos y hasta qué punto. Pero la medida de resultados no puede reducirse a compararlos con los objetivos propuestos ya que a menudo se logran objetivos no programados. Por ello la evaluación de resultados debe dar también ocasión para medir resultados no esperados

Carreño considera que la función de la evaluación sumativa es *“explorar en forma equilibrada el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando en los resultados el nivel individual del logro”* (Carreño, 1991:41)

Los instrumentos preferibles para efectuarla son: las pruebas objetivas que incluyen muestras proporcionales de la totalidad de los objetivos incorporados al hecho educativo que va a calificarse.

Martín, esquematiza los aspectos principales de la evaluación sumativa de la siguiente manera

1. Aspectos del proceso sobre el que se proyecta :

A) *Contenidos:*

- a) Adquisición de requisitos para niveles posteriores.
- b) Adquisición de habilidades socialmente significativas.

2. Proceso de realización.

A). *Información:*

- a). Instrumentos que abarcan los objetivos terminales del programa.

b) Pruebas normativas a distintos niveles

B). *Interpretación* :

a) Se juzgan los datos en función de los objetivos considerados necesarios para el nivel

C). *Decisiones*:

a) Considerar o no un diploma.

b). Certificar o no la preparación. (Martín, 1997)

La conversión de puntuaciones en calificaciones describen el nivel individual de logro, en relación con el total de objetivos pretendidos con el hecho educativo. El conocimiento de esta información es importante para las autoridades administrativas y por los alumnos, pero no se requiere para unos ni para otros la descripción pormenorizada del por qué de tales calificaciones, ya que sus consecuencias prácticas están bien definidas y no hay corrección inmediata dependiente de su comprensión.

En conclusión la evaluación sumativa : proporciona juicios acerca de hasta qué punto las metas reflejan de una manera válida, las necesidades valoradas. La evaluación formativa valora las cualidades de las mediaciones, relativizando los efectos, juzgando ciertas características como las metas, la estructura, la metodología, las actitudes del personal, los recursos, los procedimientos de clasificación de los alumnos, es decir se preocupa de la naturaleza de un programa. La evaluación sumativa se orienta más bien a sus efectos (Casarini, 1997:198).

1.2.6. Interpretación de la evaluación.

Interpretar una evaluación educativa a nivel superior, significa tener presente el contexto en el que se da la característica o variable adecuada *¿Qué significa un alto índice de reprobación en una asignatura o en una institución de servicios educativos ? ¿Cuáles serían las explicaciones que se darían a los datos recabados sobre deserción, ausentismo y bajo nivel académico en una facultad determinada ?*.

Las respuestas a estas preguntas y a otras que evidentemente se pueden formular exigen poner en juego entre otras cosas, procesos analítico-sintéticos muy cuidadosos que tomen en cuenta el mayor número de variables intervinientes no triviales.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural en que cada profesor ateniéndose a su propio y particular punto de vista, aprobara o reprobara,

promoviera o suspendiera y aceptara o no como suficientemente bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes (Carreño, 1991:45)

La interpretación simplista ligera, superficial y frívola de los datos coleccionados por medio del proceso educativo, ha sido fuente justificada de descrédito y recelo hacia las acciones relacionadas con la evaluación educativa. En contraposición a ello se propone una actitud más responsable y consciente frente a fenómenos y acontecimientos de por sí complejos y absurdos, que se presentan en las escuelas (microcosmos sociales) y en el entorno que la contiene.

Los científicos, llevados al terreno de la educación hicieron que se copiara en forma íntegra para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos extraordinariamente útiles en otras ramas de las ciencias sociales, como la estadística que si bien tiene un valor inapreciable en áreas específicas (como la sociología, la economía educativa, pierde gran parte de su sentido original y objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes por falta de un principio que dirigiera el adecuado manejo de los datos. (Carreño, 1991:48).

La influencia de la estadística constituyó a lo que se conoce como evaluación de normas, que se refiere a la comparación y evaluación del desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos con características que se suponen similares. Esto es, se mide el aprendizaje particular contra la escala en que está representado el aprendizaje de un grupo. Por ello es necesario efectuar un tratamiento estadístico más o menos elaborado de los datos desprendidos de los exámenes

Tal situación se puede concretar como sigue: al no tener referencias específicas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, se optó por medir a cada alumno contra un grupo de semejantes, calificando al estudiante según la ubicación de sus resultados en el cuadro total de puntuaciones (la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a las puntuaciones mayoritarias o normales, etc independientemente de la medida del aprendizaje)

Al surgir en el sistema educativo superior la modernización tecnológica y con ella la especificación de objetivos de enseñanza, la evaluación se vio influenciada por una nueva perspectiva. La evaluación por criterios que consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno considerado en términos de objetivos logrados comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso, dejando a un lado para efectos de contrastación los resultados del resto del grupo.

Al efecto, se determina, con antelación a los exámenes, el área de objetivos sobre los que va a recaer la evaluación y se establece el porcentaje de los mismos que actuará como criterio para calificar el logro global. A su vez esta evaluación requiere de una singular construcción de los exámenes, en los que han de quedar

representados con una proporción diferente según su jerarquía, todos los objetivos, todos los objetivos del curso examinado, pero los resultados de cada estudiante ya no requieren mayor manejo que su comparación con el porcentaje fijado para saber en principio, si alcanzó los objetivos de la unidad y por ende se ha de calificársele aprobatoriamente o se le debe suspender.

Actualmente sigue vigente la polémica sobre cómo han de traducirse y codificarse las puntuaciones netas en las pruebas de cada alumno, para convertirse en calificaciones representativas del aprendizaje.

En síntesis la evaluación por criterios, sustituye con ventaja a la evaluación por normas, pues permite una discriminación más racional de los aprendizajes, en función con lo que se pretende con la enseñanza, quedando remitida la evaluación por normas a ciertos casos de investigación y experimentación pedagógica que suelen quedar fuera del ámbito cotidiano de la docencia.

1.2.7. Escuelas universitarias

1.2.7.1. La escuela universitaria tradicional

En la escuela tradicional, la transmisión y asimilación de conocimientos se hace a través de un sistema pedagógico convalidado institucionalmente, en el que se expresa un modo de enseñar y un modo de aprender.

El estilo dominante es el de una enseñanza centrada en la figura del profesor, quien se avoca a la tarea de transmitir (y no de comunicar) un conjunto de conocimientos, imponiendo para ello criterios propios y subjetivos, de selección y organización de los temas, muchas veces sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se efectúa en sus estudiantes, como lo define Freire, "una educación bancaria".

Al mismo tiempo el estudiante asume el rol pasivo durante todo el acto académico, o sea receptivo únicamente de la enseñanza. El tipo de aprendizaje que comúnmente realiza se caracteriza por la repetición literal de los contenidos sin que exista una asimilación significativa de estos.

La experiencia intelectual que el alumno tiene en la escuela se reduce, con mucha frecuencia, al aprendizaje de fórmulas vacías y leyes abstractas, teoremas y fechas totalmente alejados de sus preocupaciones y problemas, a este fin, la "función" a la que se da más importancia es la memoria. (Palacios 1996: 597)

Cuando se intenta inculcar en el estudiante la práctica de la discusión, del debate sobre teorías, conocimientos, hipótesis, etc. Los debates iniciados por los alumnos generalmente giran en torno a temas y problemas previamente seleccionados, la discusión se hace de una manera ya autorizada; se establece de antemano un margen con límites bien definidos sobre hasta dónde, cómo y sobre qué se debe hacer la discusión

Existe un divorcio muy marcado entre la teoría y la práctica, pues a nivel aula no se enseña al alumno a hacer uso de la teoría para explicar cualquier fenómeno de la realidad y con ello le evita desenvolverse en una auténtica relación teoría-práctica, incluso, si se pretenden vincular solo se hace a través de la aplicación mecánica de los conceptos y procedimientos de la teoría en aspectos y problemas reales pero mucho muy concretos y a veces en fenómenos artificiales que intentan reproducir la realidad.

La escuela tradicional no solo no prepara para la vida profesional, sino que deja al alumno indefenso ante los problemas con que deberá enfrentarse en los demás ámbitos de la vida; las crisis personales o relacionales con que el individuo se encuentre deberán ser resueltas en medio del miedo, la inseguridad y la incertidumbre, pues la forma en que la escuela le enseñó a manejar los conflictos y dificultades de poco le servirán cuando se enfrente con la realidad (Palacios 1996: 604,605)

En este sentido, las prácticas de la enseñanza-aprendizaje el conocimiento importante y el que no lo es, las funciones de la profesión, las necesidades sociales que debe satisfacer el profesionista, etc., son generados por los docentes a partir de su sentido común.

Por último, el individualismo, la competitividad, la estricta disciplina, el exagerado memorismo, el autoritarismo del maestro, el distanciamiento entre profesores y alumnos en una educación de tipo vertical, son entre otras las mayores acusaciones que se hacen a la escuela tradicional.

1.2.7.2. La escuela universitaria nueva

Constituye una respuesta a la escuela tradicional y resulta un movimiento muy controvertido en la educación. Muchos pensadores lo consideran una revolución copernicana en el campo de la educación ya que da un giro de 180 grados al desplazar la atención, que en la educación tradicional se centraba en el maestro, hacia el alumno. La escuela nueva descubre posiciones relevantes para la acción educativa y continúa siendo actual. Aunque presenta una serie de limitaciones, es innegable que propicia un rol diferente para profesores y alumnos. La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes, para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas.

A pesar de la importancia concedida a los métodos, centros de interés, material didáctico, etc., lo que priva por encima de los demás en la Escuela Nueva es precisamente la orientación dada al trabajo educativo. Tiene mayor peso la educación que la enseñanza. El alumno es activo porque actúa espontáneamente; el docente ya no discurre desde la tarima sino que se pasea por el aula. Nace la cooperación entre alumno y docente.

Los principios que la sustentan son entre otros:

- a) La educación responde a los intereses y a las necesidades de los educandos.
- b) La escuela es vida y no preparación para la vida.
- c) La cooperación es más importante que la competencia.
- d) Se aprende resolviendo problemas y no a través de la transmisión de saberes.
- e) El educando deja de ser un adulto en miniatura para transformarse en sustancia propia y con valores específicos.

Las principales consignas de la Escuela Nueva son :

- La atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad.
- La liberación del individuo, reconceptualizando la disciplina, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento de los canales de comunicación interaula (Pansza, 1996:53).

La escuela nueva ha sido criticada desde varios puntos de vista por los partidarios de la pedagogía clásica, un punto de desacuerdo es que se centre la educación en el placer y en el juego prescindiendo del valor formativo del trabajo y del esfuerzo. El placer ha de seguir a la acción, nunca precederla. Tampoco hay acuerdo respecto de la disciplina, se le acusa a la nueva de libertaria al pretender substituir el concepto de disciplina por el de autodisciplina o por una serie de reglas dictadas por el grupo.

Otra crítica quizá más profunda, versa acerca del conocimiento del alumno, aboga por la espontaneidad y se olvidan que el alumno está muy condicionado por el medio y es muy fácil reconocer su libre actividad.

Podemos sintetizar las críticas en lo expresado por Lobrot en su libro *Pedagogía Institucional*.¹³

"Pese a sus buenos propósitos esta pedagogía no ha sido capaz de transformar los hechos, de cambiar la realidad de las instituciones educativas. Por eso a un nivel profundo, el problema de la educación no es pedagógico sino político" (Vasconi, 1978:4)

Considero que la influencia de la escuela nueva se ha manifestado más a nivel de educación pre-escolar primaria y secundaria, pero a nivel medio y superior desconozco su aplicación.

1.2.7.3. La escuela universitaria tecnocrática

La tecnología educativa es un hecho cuya presencia se deja sentir en todos los niveles del sistema educativo nacional, con repercusiones importantes en la educación superior. Esta corriente educativa se sitúa al inicio de los años cincuenta en el llamado proceso de modernización que caracteriza a la educación en América Latina.

Vasconi relaciona la tecnología educativa con la presencia creciente del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo de los países. *"El autor señala tres elementos característicos de este pensamiento: ahistoricismo, formalismo y cientificismo."* (Vasconi, 1978:8)¹⁴

Por el primer elemento se explica cuando la educación adquiere un carácter científico y se hace universal, deja la particularidad de ser una actividad histórica y socialmente determinada.

Identifica la concepción de que la historia no existe en el presente, es un asunto del pasado, está estática, o sea, el presente descontextualizado, explicativo por sí mismo. Esto implica una concepción de ciencia y de sociedad determinada.

En el formalismo se privilegia el pensamiento lógico, las sociedades y los lenguajes están constituidos por los mismos elementos (signos y sonidos) y lo que los diferencia es sólo la ley de organización. Es posible construir modelos aplicables a las más diversas sociedades.

¹³ Citado por Pansza (1996: 53)

¹⁴ Citado por Pansza (1996:54)

El cientificismo es la concepción que considera que la ciencia no pertenece a la historia que tiene sus propias leyes, ya ha sido conquistada y se trata en lo fundamental de hacerla crecer. La ciencia es ante todo método. La lógica y la ciencia apoyadas en la psicología conductista se encargan de dar solución a las contradicciones, conflictos y deseos que surgen en la relación maestro alumno. La objetividad de las situaciones que se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje se alcanza con el rigor de trabajar solo sobre la conducta observable.

- Se recalca también el carácter instrumental de la didáctica, el microanálisis del salón de clases, tomado como suficiente en sí mismo, el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos.
- Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y por lo tanto tampoco se ocupan de ello la psicología, la pedagogía o la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza aprendizaje (Pansza, 1976:55).

La Tecnología Educativa no debe ser entendida sólo por el uso de máquinas de enseñanza o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva de educación que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico e instrumental, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.

La Tecnología Educativa es una corriente adoptada como aspiración o como realidad, en diferentes ámbitos y niveles por los ingenieros de la conducta que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por los profesores quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-recetas de cómo estudiar van a superar sus carencias (Vasconi, 1978)¹⁵.

Esta corriente es criticada por presentar una visión reduccionista de la educación y a que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica. También no logra superar al modelo Tradicional, más bien lo actualiza o moderniza con la perspectiva de la eficiencia y el progreso (ilusión de eficiencia).

Con lo que respecta a la afectividad en la educación queda ausente de la problemática propia del docente. El conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables. Se tipifican las conductas profesora-

¹⁵ Citado por Pansza, 1996: 55-56.

alumno en función de modelos preestablecidos, se privilegia el detallismo metodológico sobre la reflexión epistemológica profunda.

1.2.7.4. La escuela universitaria crítica

Esta corriente aplica una didáctica crítica, toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos tales como: el autoritarismo, lo ideológico y el poder.

Declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político, incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfatiza la necesidad de una renovación de la enseñanza, de una renovación fundamental que no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad.

Algunas de sus características son:

- El examen del problema del poder que propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas.
- Las instituciones son algo que crean los hombres, y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación. Esto implica un pronunciamiento contra las posturas mecanicistas de la educación, que quitan al hombre la posibilidad de transformación de sus instituciones de trabajo. Según Pansza (1996:58) *"Las instituciones se manifiestan por los comportamientos y modos de pensamiento que asumen los individuos que los integran"*.

Estos comportamientos y modos de pensar son producto de su impersonalidad colectiva y no fruto de la psique individual como lo pregona la Escuela Nueva.

Nuestra práctica docente es sistemática bajo el amparo de una institución de educación superior, de una u otra manera se ajusta a cualquiera de los modelos teóricos que hemos caracterizado brevemente aquí, modelos que quizá no se dan en forma pura en la realidad cotidiana, pero todavía es de mayor peso la Escuela Tradicional, debido a que en la formación didáctica de los docentes, no nos hacemos cuestionamientos con respecto al hacer y quehacer de nuestra práctica docente, a los objetivos, organización y finalidades de la misma institución, a sus currículos, sus formas de relación, a cómo y qué deben de aprender los alumnos, al logro del perfil profesional, etc.

Considero que nuestra época está señalada por una constante transformación de la enseñanza a todo nivel, de un proceso de transición fundamental, que no puede estar separado del contexto social, político, cultural y económico del país. Este

constante cambio implica pasar de la simple conciencia a una toma de conciencia de los elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. docentes, alumnos, escuelas y familias.

Profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar por ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol didáctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente poco tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada, en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos. (Pansza, 1996: 59)

Es justo reconocer que la Escuela Crítica es todavía una propuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de las escuelas anteriormente mencionadas, necesita replantear su propuesta teórica-metodológica en base a que se haga suya la competencia del análisis de los fines de la educación y dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al profesor y al alumno.

Al respecto Susana Barco señala: los docentes, justo es reconocerlo, *“se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a como ser técnicamente mejor docente que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica”* (Barco, 1975:97) ¹⁶

1.2.7.5. La escuela universitaria empresarial

El modelo institucional clásico de universidad, como comunidad de hombres libres que transmiten las experiencias acumuladas de la sociedad, que buscan la verdad y que difunden los conocimientos y valores culturales de la misma; ha sido profundamente afectada por el nuevo paradigma de universidad actual, particularmente por el exitoso modelo norteamericano. Las universidades norteamericanas son entendidas y administradas cada vez más como *“organizaciones de servicio a la comunidad”* con carácter funcional y pragmático que las ubica en un contexto de competencia frente a eventuales competidoras. En este contexto, el paradigma de universidad actual tiende a convertirse en una empresa.

Este nuevo concepto de universidad responde a las necesidades sociales y de mercado de una sociedad en continuo movimiento, tiene dos factores fundamentales:

¹⁶ Idem pág. 181

1. *El patrón mundial de las políticas de educación superior.* Este modelo está afectando a muchos sistemas de educación superior, de diversos países como Francia, Canadá, Reino Unido, Australia y el caso especial de los Estados Unidos. Su influencia ha traído una serie de reformas donde se destacan:
 - a) Un cambio en las políticas gubernamentales, a lo que se ha llamado, una orientación de mercado.
 - b) Una correspondiente restructuración de la misión, programas y actividades a nivel institucional hacia el logro de un capitalismo académico, donde las universidades y los profesores se van haciendo más empresariales.
 - c) Una configuración del trabajo profesional y la fuerza de trabajo en universidades.
2. *Las políticas neoliberales de los años 80's y 90's.* Los Estados Unidos han presenciado un cambio en las "políticas de presupuesto". Estos cambios son los siguientes:
 - a) El dinero destinado a las funciones de bienestar social del estado, incluyendo la educación superior, se reducen.
 - b) Hay una promoción de la privatización en varios sectores e industrias incluyendo la educación. En particular hay un esfuerzo para promover conexiones más cercanas entre la educación superior y la industria, y para crear nuevos convenios organizaciones (que cortan completamente)el sector público y el privado.
 - c) El fondo federal para la investigación en educación superior se concentra en campos y actividades orientadas a la producción y creación de la riqueza.
 - d) Las universidades son alentadas a generar más de sus propios ingresos a través de actividades para hacer dinero.
 - e) En algunas situaciones las universidades tienen un poco más de autonomía de sus ministerios de educación, pero al mismo tiempo son forzadas a soportar nuevas formas de evaluación y valoración externa, por parte de agencias nacionales e internacionales.

Características de la Universidad Empresarial

- a) Es administrada como un negocio, con valores propiamente gerenciales. eficiencia, eficacia, productividad, control, control total y una constante preocupación por adecuarse a las demandas sociales y en especial económicas, de la sociedad
- b) Desarrolla una metodología de la investigación científica basada en la solución de problemas concretos (*problem solving*)
- c) Es más industrializada, que no depende de la ayuda del gobierno, sino que crea su propio portafolio de ingresos, lo que la hace más competitiva. La universidad busca generar sus propios ingresos a través de enseñanza, cuotas adicionales de estudiantes y servicios a la comunidad. Para el incremento de fondos realiza trabajos de investigación, patentes y derechos de autor e inventor
- d) Dedicar mucho de su tiempo a la investigación y curriculum y a hacer conexiones de trabajo con las industrias.
- e) La universidad se transforma en punto clave como son: un núcleo administrativo (directivo) fortalecido; una periferia de desarrollo intensificada y aumentada; una base de fondos diversificada y el más importante, el desarrollo de una cultura empresarial
- f) La respuesta empresarial ofrece una fórmula para el desarrollo institucional que coloca a la autonomía en una base autodefinida. Diversifica los ingresos para incrementar los recursos financieros, proveer dinero y reducir la dependencia del gobierno. Crear nuevas unidades ajenas a los departamentos tradicionales, para introducir nuevas relaciones ambientales y nuevas maneras de pensar y enfrentar.
- g) En la universidad empresarial los grupos académicos grandes y pequeños, se ven envueltos en las mismas situaciones, con los mismos problemas, los mismos aliados y enemigos y en la necesidad de llevar a cabo las mismas acciones. Se desarrolla una cultura en común y se comparte una identidad.
- h) La planta docente está constituida por profesores de una especialidad, que han demostrado tener una actuación empresarial.
- i) La universidad empresarial está en contacto directo con la sociedad de consumo. Tiende un puente que permite que una gran parte del trabajo de los departamentos de investigación pueda ser aprovechado por las empresas y se inserte en el tejido industrial en el que está inmersa la universidad.

- j) Se sabe vender el valor añadido de la universidad que radica en conocer menos, pero comprender más. Se construyen tiendas tecnológicas a las que las empresas medianas puedan acudir a comprar, lo cual ha requerido visualizar los productos, crear políticas de marketing adecuadas.
- k) Se eliminan ciertos programas de investigación que sólo sirven para engordar curriculum, al entrar la universidad de lleno en el juego de la oferta y la demanda del mundo empresarial
- l) La empresa es objeto de estudio científico y no desde el punto de vista estricto de lo servían las ciencias sociales y económicas, sino de las ciencias naturales "duras" como la física y las matemáticas; este es el espacio donde se ubica una buena parte de la universidad.
- m) Empresas y universidad se conocen mejor y encuentran interlocutores válidos al limar determinadas asperezas. Es cierto que existe una soberbia del saber, pero no lo es menos que existe una soberbia de poder. La universidad cambia sus estructuras extemporáneas y obsoletas; pero también la empresa flexibiliza sus cotos blindados y deja de resolver sus problemas importantes debajo de la mesa.

Evidentemente a las puertas del siglo XXI, la universidad ya no puede sostener estructuras tradicionales y obsoletas, debido a que hace tiempo, los resultados científicos se han traducido en una significativa mejora de la calidad de vida, es decir, en una aplicación práctica de su logros, porque la universidad puede transferir tecnología de una forma profesionalizada y también porque la universidad se ha tenido que ir a un importante proceso de masificación.

1.2.7.6 SÍNTESIS DE LOS PRINCIPIOS DE LAS DIFERENTES ESCUELAS

ELEMENTOS	TRADICIONAL	NUEVA	TECNOLÓGICA	CRÍTICA	EMPRESARIAL
Profesor	Enseña - sabe	Creador de condiciones de trabajo.	Principios del Aprendizaje.	Aprende junto con y del alumno.	Con especialidad y actuación empresarial
Alumno	Aprende - no sabe	Sujeto que desarrolla sus aptitudes.	Muestra conducta diseñada por el maestro.	Aprende junto con y del maestro.	Desarrolla una cultura en común y comparte una identidad.
Técnicas	Exposición oral (escuchar y memorizar)	Fortalecimiento de canales de comunicación y desarrollo de actividades.	Seminarios, mesas redondas, cursillos, etc.	Reflexión-acción, trabajo de grupo.	Investigación científica, basada en la solución de problemas concretos.
Relación	Autoritaria-vertical (obedecer-subordinarse)	Alumno-Maestro (aptitudes)-(creador de condiciones)	Control de conductas (sometimiento a dicho control).	Horizontal (todos saben y no saben).	Universidad y empresa.
Objeto de Conocimiento	Realidad pragmática, dogmatismo, etc.	Realidad a ser encontrada.	Realidad dada que el alumno debe captar.	Realidad histórica dialéctica se aborda como totalidad, como construcción social.	Las demandas sociales y en especial las económicas.
Examen	Repetición de lo memorizado.	Evaluación de conocimientos, habilidades y aptitudes.	Evaluación de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Nuevas tareas, situaciones, soluciones, explicaciones, etc.	Solución de problemas concretos.
Acto Educativo	Reducción al aula	Interaula y extraaula.	Introduce textos programados en enseñanza por se socializa programadores.	El trabajo en el aula trasciende y por se socializa	Docente y alumno envueltos en los mismos problemas, acciones, etc.
Programa	Lista de temas	Objetivos en: personalidad del alumno, motivación, intereses, actividad, Liberación del alumno Creatividad.	Objetivos, contenidos, programas, etc.	Objetivos molares.	Preparar cuadros profesionales para la productividad con valores gerenciales.
Plan de Estudios.	Hace mayor énfasis a la conservación y transmisión de contenidos, jerarquizando las disciplinas en forma estratificada y uni-lateral sin tomar en cuenta al alumno, escuela y sociedad.	En función directa con el alumno, con sus intereses, necesidades, buscando más su formación que su información.	Apoyo por la supremacía de la lógica y la ciencia, apoyadas por la psicología conductista que pone énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable.	Se conforma en base a la reflexión entre alumno y maestro sobre problemas que los atañe, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica críticas radicalmente a la escuela, sus métodos, funciones, relaciones, currículo, etc.	Se conforma mediante una correspondiente reestructuración de la misión, programas y actividades a nivel institucional, hacia el logro de un capitalismo académico.

1.3. Tercera parte: la eficiencia terminal

En los apartados uno y dos referentes al marco teórico, se presenta una revisión sobre el desarrollo de la evaluación curricular en los campos del currículo y la evaluación educativa. Se analizó también las diversas formas de la evaluación de los alumnos.

En el tercero se hará una revisión de la eficiencia terminal como estrategia evaluativa, que dé cuenta del comportamiento de una generación de estudiantes, lo que a su vez sirva como información diagnóstica acerca del éxito o fracaso del proceso educativo o bien en el análisis de la congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios.

1.3.1. Naturaleza de la eficiencia

Podemos definir en forma general a la eficiencia como la relación del producto terminado que sale de un sistema, entre las materias primas e insumos que entran al mismo

Eficiencia = $\frac{\text{Producto terminado que sale del sistema}}{\text{Materias primas e insumos que entran}}$

$$n = \frac{P S}{M P}$$

n = Eficiencia
 P S = Producto terminado que sale del sistema
 M P = Materias primas e insumos que entran al sistema.

El caso que nos ocupa y que plantea nuestro problema es, en primer término, la evaluación de la eficiencia terminal o sea, que de una manera cuantitativa trataremos de dimensionarla.

El inicio de esta investigación, y las bases de su planteamiento nos llevó a obtener datos referentes, tanto del perfil del estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social durante 1993-1997, para conocer sus valores, conocimientos, habilidades, capacidades, etc., como referentes a los programas de los cursos que se imparten durante los semestres de la carrera.

1.3.1.1. Modelo de eficiencia docente

Una gran parte del aprendizaje está influida por las formas en que los estudiantes perciben tanto el contenido del curso como las expectativas de profesor. Los requisitos formales del curso, el contenido, los métodos de enseñanza, las políticas y las prácticas de evaluación y la provisión de recursos de aprendizaje, son todos aspectos del diseño de la enseñanza, los cuales tendrán una repercusión en el aprendizaje del estudiante. Los estudiantes aprenden más eficazmente cuando estos aspectos se integran coherentemente para ellos, y cuando perciben que el contenido del curso está relacionado con sus propios intereses y valores así como con sus objetivos a largo plazo.

A continuación, se sistematizan algunas exigencias para alcanzar eficiencia como docentes de la Facultad de Trabajo Social, independientemente del dominio de sus disciplina.

A) Conocimientos específicos sobre teorías del Trabajo Social

- Teorías del Trabajo Social
- Historia del Trabajo Social
- Ciencias del Trabajo Social
- Los métodos del Trabajo Social
- Las herramientas técnicas: entrevista, motivación y manejo de grupos.
- Teoría del Estado
- Teoría del Bienestar social
- Teoría de las Políticas sociales
- Metodología de la intervención en comunidad e institución

B) Actitudes humanísticas en base a los siguientes principios:

- Individualización
- Expresión intencionada de sentimientos
- Participación emocional controlada
- Aceptación
- Actitud exenta de juicios
- Autodeterminación del cliente
- Reserva

C) Habilidades en el empleo de los siguientes métodos y técnicas:

- Entrevista
- Investigación Social
- Relaciones humanas: Individual, Grupal y Familiar
- Comunitario
- Administración de los recursos comunitarios e institucionales
- Métodos psicossocial
- Técnicas pedagógicas y medios audiovisuales

- Identificar y resolver problemas, etc.

D) *Experiencia en la intervención del manejo de casos, conocimiento y desarrollo de un problema referente a:*

- La Familia
- Grupos de adolescentes, trabajadores, desempleados, grupo de mujeres, organizaciones comunitarias, etc.

Se enlistan los posibles indicadores de eficiencia en la Facultad de Trabajo Social Estos se irán dando en la medida que se resuelvan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hace usted para informar a los estudiantes acerca de los requerimientos del curso y para ayudarlos a entender las razones de estos?
2. Siempre que puede, se informa acerca de las expectativas que los estudiantes tienen acerca de su curso, y utiliza esta información para adoptar su currículo?
3. ¿Cómo utiliza la experiencia debida de sus estudiantes en sus cursos y en su enseñanza?
4. ¿Cómo anima a los estudiantes para hacer uso efectivo de las bibliotecas y otros recursos de aprendizaje?
5. ¿Qué oportunidades da a los estudiantes para elegir los aspectos del trabajo del curso, o la evaluación que son relevantes para sus intereses y experiencia?
6. ¿Qué hace para alentar a los estudiantes a que adquieran conciencia del potencial de aprender unos de otros y de los beneficios de que trabajen en grupos?
7. ¿Cómo muestra a sus estudiantes su entusiasmo por la materia?
8. ¿Hace un esfuerzo consciente para ser un modelo efectivo de la reflexión y la práctica de su profesión?
9. ¿Qué enfoques utiliza para inducir a los estudiantes a la investigación y a otras formas de trabajo académico activo?
10. ¿Qué enfoques utiliza para ayudar a los estudiantes a que reflexionen sobre sus propias intenciones de aprender, su comportamiento y su práctica, así como para desarrollar habilidades efectivas, para un aprendizaje para toda la vida?
11. ¿Qué estrategias adopta para ayudar a que los estudiantes vean críticamente el conocimiento y la práctica aceptados en su disciplina o su profesión?

12. ¿Qué trabajos incluye para ser explícitas las formas de pensar y escribir en su disciplina y para ayudar a desarrollar estas competencias en los estudiantes?
13. ¿De que manera formulan las preguntas para ayudar a que los estudiantes aprendan efectivamente?
14. ¿Que hace para verificar que las explicaciones de los estudiantes sean claras?
15. ¿Qué hace para ayudar a que los estudiantes desarrollen hábitos para evaluar regularmente su propio trabajo?
16. ¿Identifica los puntos fuertes y débiles en el desempeño de sus estudiantes y les ofrece retroalimentación precisa acerca de cómo mejorar?
17. ¿De qué manera se asegura que los métodos de evaluación que utiliza evalúen exactamente los resultados de aprendizaje deseados?
18. ¿Qué tipo de información acerca de su propia enseñanza y sus contenidos reúne regularmente?
19. ¿Cómo se entera de las concepciones que los estudiantes tienen de su aprendizaje y de la manera en que su enseñanza y/o el diseño de su materia les afecta?
20. ¿Cómo utiliza la información obtenida de las calificaciones y exámenes de los estudiantes para evaluar su propia enseñanza y/o sus maestros?
21. ¿Qué hace para mantenerse actualizado en su campo profesional?
22. ¿Qué tan informado está acerca del desarrollo de la enseñanza en su disciplina o profesión?
23. ¿Busca o propicia oportunidades para discutir aspectos de la enseñanza y del aprendizaje con sus colegas?
24. ¿Qué acciones realiza para desarrollar sus habilidades y su experiencia como maestro?
25. ¿Qué lecturas o investigación relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje hace usted?
26. ¿Cómo contribuyen los procesos de toma de decisiones en la facultad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
27. ¿De qué manera mantiene y desarrolla la comunicación con los colegas que imparten materias semejantes?

28. ¿Cómo se asegura que su facultad esté utilizando un enfoque adecuado de lo que constituye una docencia eficaz y de buena calidad para efectos de solución y promoción de los profesores?
29. ¿Hace uso de su asociación profesional para suscitar temas de interés curricular para su disciplina?
30. ¿De qué manera se mantiene familiarizado con los directivos de la política educativa nacional o local y los efectos de monitoreo en la enseñanza y el aprendizaje?

De ninguna manera deben tomarse estas preguntas como una forma de evaluación de nuestro quehacer docente sino simplemente una oportunidad para ser mejores.

1.3.2. Origen

El término eficiencia proviene del latín *efficientia*: acción, fuerza, virtud de producir. Estos atributos intrínsecos la convierten en la pieza central del engranaje del poder durante la revolución industrial. En este tiempo lo que se perseguía era obviamente, el aumento de la productividad, utilizando para ello los medios y procedimientos operacionales mas adecuados en el alcance de los resultados y metas deseadas; pero, sin preocuparse del contenido humano, político o de naturaleza ética.

Posteriormente, a principios de este siglo y concretamente en los E.E.U.U., la eficiencia cobró carta de ciudadanía en el ámbito escolar, imponiéndose como una ideología educativa por la presión que los medios de educación de masas ejercieron en esa dirección, a través de artículos y campañas que fueron pagadas por líderes financieros del país.

Los pequeños comerciantes y asalariados, que hasta ese momento habían influido en la escuela, fueron reemplazados por los grandes hombres de negocios, los profesionales y la elite social. De una forma participativa se pasó de un mayor control de arriba hacia abajo; la burocracia comenzaba a jugar un papel fundamental. Por otra parte, el control y la administración de las escuelas dejaron de ser tarea de educadores y/o profesores, para dar paso a los nuevos expertos en la materia: los administradores.

En este contexto, Ayres publica en 1909, el primer estudio que muestra a la institución escolar como una fábrica, aplicando los valores y prácticas industriales en el análisis de la actividad educativa. Por vez primera, mide la eficiencia relativa de la escuela, desarrollando el índice de eficiencia, por medio del cual relaciona a los alumnos que ingresan y los que salen de la institución, estableciendo una comprensión entre ambos con la materia prima y productos del proceso industrial, relación que expresa porcentualmente para poder comparar lo ocurrido en diferentes centros.

Por otra parte, califica la correspondencia de edades con los grados escolares, considerando ineficiente a una escuela en sí y en su relación con otras, de acuerdo con la cantidad de alumnos por edad/grado; el número de años que estos estuvieron en la escuela, la repetición de cursos (a la que considera una pérdida) estableciendo finalmente costos para el proceso, de acuerdo con las diferentes variables que estén incidiendo en el mismo.

Esta concepción, al contrario de las centradas en el carácter social de la educación, plantea que el problema del aula es principalmente un problema de economía. Se busca determinar en que forma la unidad de trabajo de la planta escolar puede devolver el mayor dividendo sobre la inversión material de tiempo, energía, y dinero. Un sistema educativo eficiente será aquel que pueda demostrar un alta productividad en este aspecto

La eficiencia, así entendida, retoma entre los 50's y 60's al frente del discurso educativo pero ya en un escenario ampliado a nivel internacional.

Esta eficiencia, considerada y medida a partir del número de alumnos que terminaban exitosamente los cursos, recibió también el nombre de eficiencia interna para diferenciarla de la eficiencia externa, considerada como el éxito del sistema educativo para alcanzar los objetivos asignados por la sociedad a la escuela (UNESCO,1975).

1.3.3. Lógica en la que se ubica la eficiencia terminal

La eficiencia terminal es un indicador educativo de uso corriente en los diagnósticos, evaluaciones y procesos de planeación de los sistemas escolares. Se constituye desde la perspectiva de la teoría de sistemas aplicada a la educación, en un indicador de eficiencia interna con que funcionan y rinden las instituciones educativas entendidas como sistemas. La eficiencia interna, que tiene su contraparte en la externa, a su vez se deriva de un criterio valorativo más general que, en última instancia, es el elemento normativo clave de la de tipo terminal: la eficiencia.

“Eficiencia interna se refiere a la relación que existe entre las aportaciones a la educación y a los productos obtenidos” (Coombs, 1991:183)¹⁷

Eficiencia externa, se entiende como el análisis de las capacidades de los alumnos egresados en el momento de incorporarse como profesionales al mercado de trabajo asumiendo sus responsabilidades sociales y políticas. Permite estimar la calidad de la enseñanza y los contenidos que se

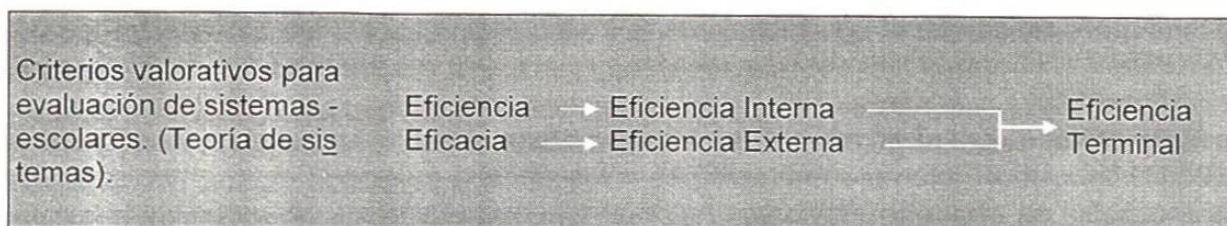
¹⁷ Citado por Camarena, Chávez y Gómez (1985 35)

desprenden, de acuerdo con los objetivos planteados por el sistema educativo (Coplamar, 1982:23)¹⁸

Eficiencia, se entiende desde el enfoque de la teoría de sistemas como el grado en que se usan racionalmente los medios disponibles para el logro de ciertos objetivos educacionales. Paralelo al criterio de eficiencia fue establecido, desde la misma lógica, el criterio de eficacia entendido por esta, la relación entre las metas educativas establecidas y los resultados obtenidos, la eficacia, es un elemento complementario en el análisis del sistema escolar (Camarena y otros, 1985:35)

Segun Munoz Izquierdo (1973:15), "otros indicadores de la eficiencia interna, aparte de la eficiencia terminal son: la retención intracurricular, la retención intercurricular y la aprobación "

Diagrama de la lógica, donde se ubica la eficiencia terminal:



En resumen la eficiencia terminal es un indicador cuantitativo de los logros obtenidos por un establecimiento escolar y se utiliza como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento de las propias escuelas. Sin embargo, este indicador no es suficiente para darnos una visión completa del desarrollo de una institución escolar, tendría que contemplar otros indicadores, criterios e investigaciones para tener esa visión integral de la institución, por ejemplo: Los análisis de demandas educativas (Muñoz Izquierdo, 1973), los análisis de crecimiento de matrícula y expansión de los niveles de escolaridad (Ibarrola, 1982), los análisis de rendimiento escolar de alumnos y su seguimiento (Covo, 1983), los análisis del financiamiento educativo (Pescador, 1981)

La existencia de investigaciones educativas que utilizan a la eficiencia terminal en sus análisis, partiendo de marcos referenciales distintos al análisis sistemático e inscritas en raíces teórico-metodológicas comunes, han permitido agrupar a los estudios que últimamente se han hecho en México y que hacen referencia total o parcial, directa o indirectamente; al análisis de la eficiencia terminal, en dos grandes concepciones.

¹⁸ Citado por Camarena, Chávez y Gómez (1985:35)

- a) En un primer lugar está la concepción dominante por influencia y número de estudios, que considera a la eficiencia terminal desde la perspectiva de la teoría de sistemas, como indicador para analizar el funcionamiento escolar y lo que interpretan en la lógica del análisis función-producción de la educación, como un indicador del rendimiento de las escuelas, a partir de la relación insumo/producto.
- b) En otro grupo está la concepción que ubica a la eficiencia terminal a partir de la teoría de la reproducción escolar, como una categoría referencial en el análisis del crecimiento de la población estudiantil y/o lo que interpreta a la eficiencia, teniendo como sustento la teoría de las formaciones sociales y de la dependencia, como un indicador cuantitativo de la selectividad a lo largo de la trayectoria escolar de la población estudiantil (Camarena, Chávez y Gómez, 1985:46-47)

Estas dos grandes concepciones nos permiten visualizar diferentes énfasis con referencia a la eficiencia terminal. El primer grupo se interesa primordialmente por el número de estudios y por el funcionamiento de la institución escolar, y en el segundo grupo, se interesa por las características y el crecimiento de la población estudiantil y de sus recorridos escolares.

Todo depende de las prioridades analíticas que se deriven de la lógica interpretativa de cada corriente, a la que se adscriben los estudios, por ejemplo: Rodríguez (1989), utiliza el indicador de eficiencia terminal también como referente que se incorpora al análisis de la deserción y la reprobación en el CCH, Covo por su parte en su trabajo de seguimiento de generaciones, se sirve del mismo concepto para la elaboración del marco de información sobre el crecimiento de la población estudiantil en la UNAM que permite indicar el análisis de la deserción escolar.

Como manifestación del rendimiento escolar, la eficiencia terminal del sistema educativo, permite una serie de posibilidades de análisis descriptivo en la evaluación del rendimiento. Constituye asimismo, un referente cuantitativo en el análisis del recorrido escolar de los alumnos matriculados en un ciclo o nivel educativo.

La descripción y la cuantificación como condiciones de la eficiencia terminal, pese a sus limitaciones para la explicación de procesos escolares, son de gran utilidad pues constituyen un punto de partida para el desarrollo de estudios más complejos y profundos sobre las escuelas, y puede ser un elemento de apoyo, tanto para la elaboración conceptual, como para el conocimiento empírico de los comportamientos escolares de los educandos.

El uso de la eficiencia terminal no se debe descartar *a priori* por causa de prejuicios teóricos acerca de las connotaciones que implica incluso las que se derivan del pleno ideológico ya que es un indicador de utilidad en la investigación empírica de los problemas que se plantean a la población estudiantil considerada en los momentos extremos de la trayectoria escolar, el ingreso y el egreso, constituye de esta manera, una "medida

resumen” de esa trayectoria. De esto se desprende la importancia que ella tiene y la necesidad de considerarla en y para otros estudios del proceso escolar (Camarena, Chávez y Gómez, 1985:48)

A lo que se refiere el autor, es que la eficiencia terminal se desprende de la teoría del desarrollo, particularmente de la idea de concebir a la educación como un elemento determinante en el desarrollo económico y social de los países. La incorporación instrumental de la eficiencia viene a darse en la teoría de sistemas; ésta considera que los procesos educativos se dan con un conjunto de factores (insumos) que por estar sujetos a un proceso que busca una producción, alcanzan determinados resultados de la enseñanza en la función-producción de la educación, pretende una “maximización” de la productividad del sistema educativo. (De Ibarrola, 1980)

En síntesis la eficiencia terminal del sistema educativo en tanto demostración del rendimiento se manifiesta inmediatamente en estados observables, posibles de un estudio de tipo cuantitativo, por lo que la primera aproximación en la investigación experimental, requiere tener presente la disminución de esta manifestación.

Sin embargo, el aspecto cuantitativo se relativiza en el momento de la interpretación y explicación de los niveles de eficiencia, ya que éstos sólo reflejan los resultados finales de un proceso escolar.

Retomar la condición de dimensión o magnitud, se debe también a que los estudios realizados en México sobre eficiencia terminal, dejan casi todos una serie de imprecisiones en la definición de sus criterios para su medición, así como en el procedimiento de cálculo, lo que ha dejado lugar a una no correspondencia entre lo que se pretende medir y lo que realmente se mide.

1.3.4. Criterios de evaluación de la eficiencia terminal

Criterio, es la norma para juzgar o atribuir valor a una realidad. Son los criterios un elemento fundamental para poder valorar cualquier realidad educativa, desde un proyecto a un examen, pasando por la conducta de los alumnos o el clima escolar.

A continuación se presentan los que se utilizan en este estudio para el logro del objetivo propuesto:

El plan de estudios:

a) *Análisis Interno:* Se refiere a la identificación de los determinantes sociales, profesionales y científicos, propios de la disciplina y vicisitudes académicas de la institución educativa, desde una perspectiva histórica, que influyen para que en un momento específico surja un Plan de Estudios con determinadas características.

- b) *Analisis Externo*. Tiene como propósito la evaluación de los aspectos formales del Plan de Estudios, en términos de la comparación de una realidad concreta con un ideal. Para ello se procede a identificar las categorías que servirán como criterios de evaluación; a operacionalizar dichos criterios, a llevar a la práctica la evaluación en término de definiciones operacionales y finalmente, a presentar los resultados.

Programas Educativos:

La evaluación de la eficiencia de un programa consiste en averiguar en qué grado se ha alcanzado lo que se fijó antes de la iniciación del mismo. Lo que se pretende enseñar (programas), cuánto aprendieron los alumnos y el análisis del rendimiento (evaluación).

Los criterios de evaluación de la eficiencia son los siguientes:

- a) *Calidad intrínseca del mismo*: La indagación del sentido del mismo. Esto implica, el análisis del porqué de la inclusión de esa asignatura en el Plan de Estudios y su relación con la formación general del egresado. También se podría incluir su ubicación dentro del área de conocimientos, la selección y organización de contenidos del programa, la relación y adecuación entre la estructura cognitiva de los alumnos y la estructura conceptual de la materia.
- b) *Desarrollo del Programa*. Se debe explicitar la diferencia entre lo planificado (antes de su creación) y lo que realmente ocurre en el aula (encuadre metodológico). Esto requiere analizar y objetivar las prácticas educativas concretas, tal como suceden, a fin de detectar problemas, plantear interrogantes, sugerir hipótesis.
- c) *Evaluación de su propia evaluación*: Someter a un análisis crítico el sistema y los métodos utilizados para evaluar, dado que no existe prácticamente ningún método que usando con exclusividad, logre abocar todos los aspectos cuantitativos y cualitativos.
- d) *Contexto institucional, administrativo y material*: Las condiciones físicas y materiales en que se lleva a cabo un programa (entre las que cito, sólo a modo de ejemplificación amplitud en las aulas, luz y ventilación adecuadas; disponibilidad de salones adecuados para reuniones de grupos numerosos y de cubículos para trabajos individuales; la dotación de materiales e instrumentos para el trabajo y el estudio: bibliotecas, laboratorios, hemerotecas, aparatos de audio y video, sistemas de computación los cuales se constituyen en factores facilitadores o limitativos de la calidad del proceso y de los resultados logrados.

En resumen; con respecto a la evaluación de programas, se plantea la necesidad de analizar:

- a) El contenido temático y su organización interna, así como su relación con el Plan de Estudios de la carrera y con la estructura cognitiva del alumno,
- b) El modelo didáctico-metodológico moldeado en la práctica;
- c) El sistema de evaluación y su adecuación a la situación a evaluar; y por último,
- d) El contexto institucional, administrativo y material.

Evaluación del docente

La ausencia de sistemas de evaluación de los diferentes aspectos incluidos en el trabajo profesional del docente; como el caso de la UANL a nivel de facultades y ante el temor de los docentes de ser evaluados en su eficiencia, de *obtener "una nota"*, no ha sido posible desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre su práctica docente, y que incluye obviamente, como componentes teóricos. El ejercicio de su actividad implica conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que, ni son "*innatas*", ni devienen del sólo manejo de la disciplina científica que le es propia.

Por el contrario, el trabajo docente demanda, como otras, capacitación y formación específicas, parámetros que han de ser incluidos en su evaluación.

Podríamos decir que, en términos generales, la evaluación de los docentes deberá proveer referencias respecto a:

- a) El grado de cumplimiento de sus obligaciones mínimas: elaboración del programa, selección de bibliografía, asistencia a clase y a reuniones de evaluación.
- b) Conocimientos respecto a la asignatura a su cargo: manejo de diferentes cuerpos teóricos, actualización bibliográfica, información de investigaciones en su área, relación teoría-práctica, etc.
- c) Capacidad docente: el desarrollo de temas, seguimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos, uso de métodos y técnicas, organización de actividades de aprendizaje adecuadas, elaboración conceptual de los conocimientos, calidad de las relaciones interpersonales que fomenta, contenido y forma de sistema de evaluación, etc

Para concluir queda una última cuestión: *¿Quién debe o puede evaluar al docente?* La respuesta tendrá que ver con complejos procesos derivados del sistema institucional y de las relaciones entre los sujetos involucrados, de este modo engloba las concepciones que sustenten en lo social, en lo general y en lo educacional

Teóricamente existen tres posibilidades:

- a) *La autoevaluación*: la evaluación es efectuada por los propios docentes mediante el informe.
- b) *Evaluación de pares*: que la lleven a cabo otros colegas, mediante la observación del docente en el aula o grabaciones de video que se constituyen en un excelente material para la reflexión posterior.
- c) *Evaluación por los estudiantes*: esta forma es la más usual y justa desarrollada en diferentes universidades públicas y privadas, ha demostrado ser, en la opinión de importantes investigadores en la materia, el método sistemático de mayor grado de flexibilidad.

Esta última posibilidad fue llevada a cabo en Mayo de 1998 en la Facultad de Trabajo Social.

A continuación describo los pormenores del instrumento aplicado.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. *¿Cuál es el grado en que el maestro prepara y organiza su clase?*
2. *¿Cuál es el nivel de conocimientos de su maestro en la materia que imparte?*
3. *¿Cuál es la habilidad del maestro para explicar la clase?*
4. *¿El maestro enriquece con sus comentarios y explicaciones los temas estudiados en el libro de texto?*
5. *¿Cuál es el grado en que el maestro cumple con los horarios de clase establecidos?*
6. *¿Cuál es el grado que el maestro motiva a los alumnos a estudiar y hacer tareas fuera de la clase?*
7. *¿Cuál es el grado en que el maestro motiva la reflexión y participación de los alumnos en clase?*
8. *¿Cuál es el grado en que el maestro inculca a los alumnos valores de trabajo, honestidad, responsabilidad, etc.?*

9. En base al programa de la materia ¿Cuál es el grado de cumplimiento de este programa?

10. ¿Cuál es el trato al alumno por el maestro?

La Escala de Evaluación	Código	Ponderación	Calificación Ponderante
1. Excelente	EX	100	80.00
2. Muy Buena	MB	85	10.20
3. Buena	B	70	4.20
4. Regular	R	55	1.10
5. Deficiente	D	0	0.00

1.3.5. Su operatividad : problemas y posibilidades analíticas

Se define a la eficiencia terminal en educación superior como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a una carrera profesional, conformando a partir de ese momento una determinada generación, y los que logran egresar de esa generación después de acreditar todas las asignaturas correspondientes a los currículos de cada carrera, en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio.¹⁹

La definición anterior tiene como aspectos básicos de coincidencia de los estudios realizados los momentos extremos de la carrera profesional : el ingreso y el egreso.²⁰ Sin embargo en el momento de proceder operativamente resaltan diferencias en torno a la consideración del tiempo de duración de la carrera.

Ello dificulta el establecimiento del período por considerar en el cálculo de la eficiencia terminal, a lo que se agrega la existencia de carreras con tiempo diferente de duración 4,5 ó 6 años.²¹

De ahí que en cada uno de los revisados se haya convenido para el cálculo de la eficiencia terminal, fijar un tiempo promedio de cuatro años de duración para todas las carreras.

Las razones para establecer esos lapsos de tiempo son diversas:

¹⁹ En ésta definición el egreso se considera independiente de la obtención del título profesional.

²⁰ Algunos autores consideran como egresado únicamente a aquel que ha obtenido el título profesional.

²¹ La carrera de Licenciado en trabajo social tiene una duración de 4 años y medio.

Milena Covo (1973:210)²² por ejemplo, señala que ante la imposibilidad de contar con información detallada que presupone cifras exactas de ingreso y egreso para la caracterización de una generación escolar en la UNAM, se optó por formular una suposición de que una generación permanece un tiempo normal de 5 años en la universidad, ya que la mayoría de planes de estudio así lo estipulan.

En el trabajo de Granja, Juárez y De Ibarrola, se parten de dos factores que establecen un período de 5 años. En primer lugar se hace notar que en las carreras impartidas en la UNAM, el IPN, la UIA, y el ITAM, a pesar de que en sus planes de estudio se establecen tiempos formales de duración de las licenciaturas, en los hechos, estos tiempos no se cumplen, existiendo un porcentaje importante de alumnos, que prolongan sus momentos de egreso, más allá del período estipulado.

En segundo lugar los autores de este trabajo al realizar un análisis estadístico basado en series históricas de datos de ingreso y egreso en las instituciones mencionadas, encontraron inconsistencias en las series, lo que hace suponer que el egreso se comporta de manera diferente al tiempo estipulado para terminar los estudios profesionales. (Camarena, Chávez y Gómez, 1985:50)

Los dos factores anteriores, la prolongación en el tiempo para el egreso, respecto al establecido en el plan de estudios y la inconsistencia en las series históricas²³ al no precisar el tiempo transcurrido entre el ingreso y el egreso llevaron a la necesidad de considerar un tiempo promedio de 5 años, distinguiendo entre "tiempo formal" de duración de la carrera y "tiempo normal" en que se lleva a cabo.

Otro aspecto necesario de análisis es el nivel de información con que generalmente se cuenta para establecer el tiempo de duración de la carrera. La mayor parte de investigaciones sobre eficiencia terminal se dirigen a la medición de una o más cohortes o sea la delimitación analítica para diferenciar una población, que en un momento determinado comparte características comunes y permite su seguimiento a través del tiempo. Pero esto trae consigo una situación problemática al efectuar la delimitación de la cohorte. Es decir que los alumnos que inician una carrera profesional y que conforman una generación o cohorte, es fácil obtener información respecto a su rendimiento escolar a través de datos estadísticos de la inscripción o matrícula.

Pero la información de su egreso presenta dificultades respecto al número de egresados en una fecha determinada, porque incluyen alumnos rezagados de generaciones anteriores por repetición de materias, interrupción temporal, etc. Cabe aclarar que las fechas de terminación de carrera en la UANL son en junio y en

²² Citado por Camarena, Chávez y Gómez (1985: 50)

²³ Series históricas. Es un conjunto de datos continuos, útiles para observar la evolución y comportamiento de un fenómeno a lo largo de un período de tiempo determinado

diciembre y particularmente en la Facultad de Trabajo Social siempre son en diciembre debido a que la carrera tiene una duración de cuatro años y medio, y sólo tiene matrícula anual, además pocas veces se da el problema de alumnos rezagados en comparación de Facultades como FIME, Economía, Leyes, etc que siempre hay rezagos y permite dos épocas de egreso. junio y diciembre.

El problema de los rezagos en los alumnos, no permite a la eficiencia terminal distinguir con precisión a la generación o generaciones escolares que se proponen, debido a que en las cifras de egreso se incorporan además alumnos que experimentaron algún atraso en su recorrido escolar cuyo egreso coincide con la cohorte en estudio, pero que están desfasados respecto a sus generaciones de origen. Por lo tanto si se quiere hacer un estudio determinado y preciso de una generación, ese procedimiento distorsiona los índices reales de la eficiencia terminal y provoca caer en un nivel de generalidad que no permite captar las características reales de los alumnos. Algunos autores agregan datos como una aproximación a los niveles de eficiencia terminal ante la limitación de información para realizar el análisis preciso de una generación.

Ante esta necesidad han surgido alternativas que buscan precisar las metodologías de estudio a partir del análisis generacional, en el que podemos distinguir dos estrategias fundamentales: el seguimiento generacional de los flujos escolares o sea a partir de la inscripción y reinscripción sucesivas, realizadas por una cohorte de alumnos en un nivel educativo determinado, manejado básicamente por registros escolares (propuesta de R. Rodríguez) y el seguimiento generacional a lo largo de la trayectoria escolar, captando información a través de encuestas continuas (propuesta de: Covo), (Camarena, Chávez y Gómez, 1985:52)

La propuesta de R. Rodríguez se complementa al utilizar los flujos escolares, pues permite distinguir con más detalle las características del recorrido escolar de los alumnos (eficacia) y no sólo la eficiencia de la institución con respecto al egreso logrado año tras año.

M. Covo proporciona una estrategia basada en el seguimiento generacional, a base de levantamiento continuo de información de campo, que permite apreciar los cambios en las características de la generación escolar, desde el momento del ingreso hasta el egreso.

Ambos autores coinciden en el seguimiento generacional como alternativa para obtener medidas precisas de la eficiencia terminal, ya que permite clara determinación del comportamiento de una generación desde el ingreso hasta el egreso (rasgos, baja escolaridad, trayectoria normal, etc.), a pesar de la complejidad que implica realizar un seguimiento generacional viene a ser un nivel analítico obligado en un estudio convencional de eficiencia terminal y necesario en procesos de investigación, evolución y planeación educativa.

Entre las fuentes de información para la eficiencia terminal existen dos más usuales, que destacan por su nivel de cobertura en la población estudiantil: las publicaciones de los anuarios estadísticos y las historias académicas de los alumnos.

A continuación se hace una breve descripción de la información contenida en ambas fuentes, sus posibilidades y limitaciones.

Anuarios Estadísticos: en estas publicaciones se cuenta con datos acerca del número de alumnos de primer ingreso y de egresados de las diferentes carreras por cada facultad o escuela y para el total de la Universidad. La continuidad en su publicación permite la construcción de series históricas de datos anuales de primer ingreso y egreso, necesarios para el análisis de la evolución de la eficiencia terminal en los años recientes.

Posibilidades :

- 1a. Referida a la necesidad de agrupar las carreras de nueve y diez semestres debido a la periodicidad a nivel de la fuente.
- 2a. Referida a la vigencia de los resultados de eficiencia terminal que pueden obtenerse a partir de los Anuarios Estadísticos.

Limitaciones :

- 1a. El calcular la eficiencia por carrera y por plantel, puede existir alguna distorsión si no se distingue a los alumnos que iniciaron la carrera en un plantel y la terminaron en otro.
- 2a. Adicionalmente para las facultades y escuelas con troncos comunes, con frecuencia las cifras de primer ingreso se presentan en forma agregada por el conjunto de carreras.
- 3a. La falta de continuidad en la información correspondiente a algunas carreras, en los datos de ingreso y /o egreso, lo que impide la medición de la eficiencia en estos casos.
- 4a. La dificultad que se presenta con la utilización de información procedente de los Anuarios Estadísticos en los casos de desaparición de algunas carreras y el surgimiento de otras, desconociéndose a partir de dicha información si se trata de cambios de nomenclatura o si se trata realmente de sustitución de unas carreras por otras.

Historias Académicas de los Alumnos: Los archivos de historias académicas de los alumnos, elaborados por la Coordinación de la Administración Escolar, ofrecen mayor posibilidades de análisis de la información reportada por las unidades de

registro y control escolar de cada escuela o facultad, contienen el historial académico completo de los alumnos inscritos

Posibilidades :

1a. Delimitar con precisión a los alumnos pertenecientes a una generación determinada, con lo que se elimina el problema referente a la consideración de diferentes generaciones en las cifras de egreso.

2a. Eliminar las inexactitudes en las cifras de ingreso y su correspondiente egreso derivados de los cambios de carreras y/o planteles que efectúan los alumnos y que no es posible detectarlos con información agregada tal como la registrada en los Anuarios Estadísticos

3a. Calcular la eficiencia terminal considerando los tiempos exactos de duración de la carrera, en especial de aquellas carreras cuya duración consiste en un número impar de semestres.

4a. Obtener mediciones de la eficiencia terminal en forma oportuna, ya que al final del semestre lectivo cada escuela o facultad reporta los resultados obtenidos durante el mismo.

5a. Conocer los distintos momentos en que se realiza el egreso de una generación lo que permite estimar el tiempo real que utilizan los alumnos para concluir sus estudios profesionales.

6a. Incorporar el análisis de la eficiencia terminal a todas aquellos alumnos que a pesar de haber tenido un recorrido escolar irregular, logran concluir sus estudios y que generalmente quedan excluidos de la generación objeto de estudio pero que son incorporados como integrantes de otras generaciones.

Limitaciones :

Una de las limitaciones para la utilización de las historias académicas en el estudio de las manifestaciones del rendimiento escolar, consiste en la dificultad de trabajarlas manualmente dado su nivel de desagregación, que se traduce en un volumen considerable de información, por lo que se hace necesario el manejo computarizado de la información requerida, para el análisis de cada información.

1.3.6. Evaluación y eficiencia terminal en la educación superior en México

1.3.6.1. Década de los setenta. Diagnóstico de la educación superior

Los primeros esfuerzos de la evaluación de la educación superior en nuestro país se presentaron como ejercicios aislados al interior de algunas casas de estudio. La naturaleza de dichas evaluaciones es diversa, comprende desde diagnósticos institucionales sobre aspectos específicos, hasta pronósticos de demanda y crecimiento y estudios para la certificación internacional (en el caso de algunas universidades privadas)

Generalmente el enfoque utilizado en estas experiencias se basó en el autoestudio, que dio lugar a un conjunto de ideas y procedimientos para organizar programas específicos de desarrollo de las instituciones educativas.

Los estudios estuvieron vigentes durante la década de los setenta y su práctica estableció las bases para la creación ulterior de modelos alternativos de evaluación. Algunas de las características que compartieron estos estudios conforme a su concepción y aplicación, son las siguientes:

- a) Son modelos de planeación institucional que integran bajo un mismo concepto y un mismo proceso las actividades de diagnóstico, programación y evaluación que con anterioridad ejecutaban de manera aislada.
- b) El prefijo "auto" denota el hecho de que, aun cuando se consultaban expertos externos a las casas de estudio, la promoción y la interpretación última del estado que guardaban las funciones competía únicamente a los miembros de la institución
- c) El objeto principal de los autoestudios era diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones universitarias para posteriormente programar cambios, de una manera racional. En cuanto a la evaluación del sistema de educación superior, es también durante la década de los setenta cuando se inician los primeros trabajos de evaluación relativamente globales (Reunión de la ANUIES, 1970)

Cabe recordar que la década de los setenta ha sido una de las más creativas en México en el campo del diseño de nuevos sistemas y programas curriculares en la educación superior. Ejemplo de ello son el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, el plan de estudios de psicología conocido como "Modelo Iztacala" y la departamentalización y curriculum flexible de la Universidad Iberoamericana.

En la década de los setenta, se procedió a identificar aquellas instituciones interesadas en llevar a cabo esfuerzos evaluativos, se buscó propiciar una mayor participación de las comunidades institucionales, probar la utilidad de los indicadores propuestos e identificar las experiencias y perspectivas de la autoevaluación institucional con miras a retroalimentarla.

Los resultados obtenidos en ese período mostraron lo siguiente:

- a) Las instituciones son heterogéneas entre sí, por lo cual es difícil que un modelo único satisfaga las necesidades de cada institución.
- b) No es factible, en una primera etapa, llevar a la práctica un proceso de evaluación con viables e indicadores complejos. Debe pensarse en modelos que puedan refinarse a medida que la información disponible y la participación real vayan incrementándose.
- c) Los intentos de evaluación de la educación superior muestran carencias técnicas y problemas políticos, de voluntad de participación, de rechazo al cambio, etc.

La Reforma Integral de la Educación Superior (1971), el Programa Nacional de Formación de Profesores (1972), la Aportación de la ANUIES al Plan de Educación (1977), El Plan Nacional de Educación Superior (1978), El Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (1979) el Programa de Evaluación del Sistema de Educación Tecnológica (1979), los diversos programas del subsistema tecnológico, las versiones posteriores del Plan Nacional de Educación Superior (1981,1982) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1986) son algunos de los productos resultantes de esfuerzos más o menos sistemáticos de evaluación integral de este nivel educativo.

1.3.6.2 Década de los ochenta. Exploración inicial

En la década de los ochenta, se generalizó entre los encargados de orientar el desarrollo de la política educativa, la preocupación sobre la eficiencia y la eficacia con las que las instituciones educativas cumplían con sus objetivos. No obstante, es hasta 1984 cuando la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) propone las bases para un modelo general de educación superior, a partir del cual se derivan criterios explícitos para la evaluación de este nivel educativo. En el documento *“La Evaluación de la Educación Superior en México”*, la ANUIES recomienda en una taxonomía de análisis y un listado de indicadores para evaluar el sistema de educación superior en general y las instituciones en lo particular.

En dicho documento, se sustenta una concepción innovadora de la evaluación que la define como proceso orientado a apoyar la toma de decisiones. Esto es, una evaluación que sustente el establecimiento de políticas para el cambio institucional.

Se formula además una visión holística de la evaluación, lo que se refleja en la taxonomía de análisis. Las categorías evaluativas que ahí se recomiendan incorporan una gama muy completa de tópicos de evaluación, a diferencia de los modelos evaluativos comunes.

A partir del modelo propuesto en dicho documento, se iniciaron a mediados de los ochenta, apoyos para la realización de autoevaluaciones en algunas universidades autónomas. Así el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, aplicado durante el período 1984-1988, y el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) que está vigente desde 1988, plantean la realización de acciones dirigidas a evaluar las tareas involucradas en el proceso educativo y los productos resultantes. Esta preocupación hizo patente, no sólo la exigencia de dar a conocer a la sociedad, de la manera más objetiva posible, el grado de cumplimiento de los fines educativos de las instituciones públicas, sino que reveló la necesidad de establecer criterios de racionalidad para orientar el desarrollo de las instituciones, así como para canalizar recursos para su financiamiento, por parte del Estado.

De hecho a partir de los planteamientos que en materia de evaluación hace el programa de modernización mencionado, se instrumentaron dos grandes líneas prioritarias de evaluación, una en el nivel de la educación básica, que se proponía evaluar y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje y otra que en el caso concreto de la educación superior se proponía establecer la evaluación sobre el grado de eficiencia de las instituciones y sobre la calidad de sus servicios. Todo esto como una de las condicionantes principales para incrementar sustancialmente el financiamiento del nivel de educación superior, por parte del Estado. Esta tarea se emprendió a través del establecimiento de un sistema de criterios para valorarla y una serie de normas para calificar su funcionamiento (SEP, 1989: 83).²⁴

Ante la crisis económica mundial de los años ochenta, los procesos de evaluación han tomado una especial relevancia como mecanismos que permiten, ante el cúmulo de demandas sobre recursos escasos, la mejor asignación de estos con el fin de solucionar los diversos problemas de la sociedad. Las instituciones de educación superior de carácter público lo entendieron así y decidieron participar en mecanismos concertados de evaluación con el gobierno mexicano, conscientes de que su utilización además de propiciar el mejor uso de los recursos públicos, puede contribuir en forma significativa a lograr la meta que, desde 1986 establecieron conjuntamente con el Gobierno Federal, en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

²⁴ Citado por Pallán (1994 ; 8)

En esta aproximación se concibió a la evaluación como proceso técnico y político, generado desde el interior de las instituciones, como respuesta a necesidades de mejoramiento de sus actividades y funciones. El énfasis conceptual residió, por tanto, en la generación de las condiciones básicas para la evaluación, la organización de los sujetos, la legitimación de los procesos, el fortalecimiento de los cauces y niveles de participación institucional, así como la constitución de instancias de las casas de estudio que promuevan y coordinen la acción autoevaluatora. Dicho énfasis ubica a la autoevaluación en el contexto situacional, esto es, toma en cuenta las circunstancias de cada institución y se desarrolla de acuerdo a éstas.

Por lo anterior, a partir de ese momento, se inició la promoción y la inducción de la evaluación en aquellas instituciones que estuvieran en un momento político propicio y tuvieran experiencias en la organización de proyectos de magnitud institucional.

Muy importante como antecedente, en el caso del postgrado, han sido las tareas de evaluación que realizan los comités técnicos de áreas o disciplinas para el fortalecimiento del postgrado nacional en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). De manera particular han sido importantes los ejercicios de evaluación diagnóstica realizados en 1984 y en 1988 cuyos reportes fueron publicados en "Ciencia y Desarrollo" (ANUIES, 1990, 57)

En la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en abril de 1989, en la que se aprobaron propuestas para la modernización de la educación superior, se analizó el tema de la evaluación. En primer término, se propuso que las IES desarrollen metodologías para la evaluación de sus ámbitos académicos, organizativos y normativos, recomendándose asegurar la participación de los cuerpos colegiados en los procesos de evaluación de los programas y actividades académicas de las diferentes funciones.

En el documento de "Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior", se expresa la posición de las instituciones asociadas en torno a la evaluación, al señalar que "la evaluación debe ser considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y la orientación así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales. Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que estas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida de que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes llevan a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos (ANUIES, 1990: 51)

1.3.6.3. La década de los noventa. Definición de los fundamentos teóricos y aplicación de los instrumentos de evaluación

En 1984 el Grupo Técnico Interinstitucional presentó la ponencia “La Evaluación de la Educación Superior en México” la cual fue aprobada en la Asamblea General de la ANUIES. Este documento contribuyó en gran medida a la definición de la propuesta metodológica para realizar la evaluación de la educación superior, elaborada en 1990 por el Grupo Técnico de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), comisión integrada en 1989 para atender este ámbito de acciones, en el contexto de la puesta en marcha del Programa Nacional de Modernización de la Educación Superior (PNMES)

En 1990 se elaboraron tres documentos básicos sobre evaluación en la educación superior :

- a) Elaboración, por parte de la CONAEVA, de un anteproyecto en marzo de 1990, llamado: “Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior”, en el que se definió un marco conceptual, se señalaba una propuesta metodológica para la evaluación y se presentaron criterios, indicadores y parámetros generales. En este documento predomina un enfoque cuantitativista. Una observación importante a destacar, es que los parámetros propuestos para cada indicador, se aplicaron de manera invariable a todas las instituciones, sin tomar en cuenta la heterogeneidad de las instituciones y sus particularidades, y al aplicarse tendieron a uniformar las funciones de las casas de estudios superiores.
- b) Complementación de la propuesta metodológica inicial por parte de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES en un documento titulado : “Observaciones y sugerencias para la evaluación de la educación superior”, la ANUIES planteó la necesidad de incorporar información de tipo cualitativo, de establecer parámetros institucionales autoreferidos y no generales, y de simplificar el número de indicadores integrados en la propuesta inicial. Asimismo, las instituciones agrupadas en que complementaron esta Asociación, presentaron observaciones y sugerencias muy importantes la propuesta metodológica inicial para emprender el proceso de evaluación.
- c) Con base en este documento elaborado por la Secretaría General de la ANUIES y las sugerencias presentadas por las instituciones, se elaboró la “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior” que fue aprobada por la Asamblea General de la ANUIES en julio de 1990. En este documento se retomó el marco conceptual desarrollado en la propuesta inicial de la CONAEVA, se replantearon los criterios, se reformularon los indicadores y se establecieron aspectos relevantes de información cualitativa.

De 1990 a la fecha se han creado diversos programas de evaluación en México:

- ◆ La CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior) como instancia dedicada a promover y respaldar la creación de un sistema de evaluación de la educación superior con cobertura nacional, en la cual participan representantes del gobierno federal (SEP) y de las universidades (Secretaría General de la ANUIES y algunos rectores).
- ◆ El SIN (Sistema Nacional de Investigadores) a cargo del CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología); evalúan a personas que realizan investigación y desarrollan tecnologías en universidades, institutos nacionales, centros de producción, etc. Con base a diversas evaluaciones concede distinciones (investigador nacional) y recompensas económicas substanciales.
- ◆ El Padrón de Programas de Postgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología, evalúa programas de especialidad, maestría y doctorado, los resultados de sus evaluaciones determinan el otorgamiento de becas para estudiar postgrado, así como el eventual financiamiento a las instituciones educativas respectivas.
- ◆ El Programa de Estímulos al Desempeño Docente a cargo de cada institución de Educación Superior, su propósito es identificar los distintos niveles de calidad en el desempeño de los profesores es operado por comisiones dictaminadoras que verifican el logro y el cumplimiento de estándares previamente establecidos y difundidos, los resultados de estas evaluaciones influyen y determinan el otorgamiento de estímulos económicos.
- ◆ El FOMES (Fondo para Modernizar la Educación Superior), a cargo de la SEP (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica); evalúa propuestas que hacen las IES para obtener financiamientos extraordinarios y adicionales al subsidio básico. En dichas evaluaciones prevalecen los criterios de pertinencia y eficacia ya que se intenta, sobre todo, solucionar rezagos en la infraestructura tecnológica (equipos, métodos, sistemas administrativos, estrategias didácticas), así como la deficiente vinculación con los sectores sociales y económicos.
- ◆ Los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior); éste programa está a cargo de la ANUIES y se creó por acuerdo de la CONPES (Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior). Su propósito principal es evaluar la calidad de los programas, especialmente de formación de profesionales en el nivel de licenciatura. Además, también se evalúan las funciones de "Administración Institucional y Difusión de la Cultura".
- ◆ EL CNEES (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior) en su proyecto de creación establece como algunas de sus principales tareas: la definición de perfiles de desempeño o niveles de logro académico de los

egresados de las IES, la calificación de tales logros, y la promoción de programas de evaluación institucional. Esta labor implica producir información lo más objetiva posible, sobre el desempeño de las IES y de sus estudiantes.

- ♦ La Evaluación Nacional de los Estudiantes: se trata de un conjunto de programas a cargo del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), organismo de carácter privado creado por recomendación de la ANUIES y por acuerdo de la CONPES en 1994. El Centro evalúa la medida en que logran los objetivos de aprendizaje los alumnos que concluyen la educación secundaria, el bachillerato o la formación universitaria (licenciatura) en las profesiones que regula la ley correspondiente. Opera con base en "perfiles de referencia" y "tablas de especificaciones" (conocimientos y habilidades) acordados por consejos técnicos (académicos, colegios de profesionistas, usuarios de servicios). El modelo relevante es "evaluación de resultados" con base a exámenes de validez nacional.

La Acreditación de Programas: La experiencia y los resultados de los programas de evaluación antes mencionados han creado condiciones para integrar los primeros "consejos de acreditación". Se trata de organismos independientes del gobierno y de las instituciones educativas cuyo propósito es generar y recoger evidencias de la calidad de los programas de formación de recursos humanos (principalmente en una licenciatura). Su forma de operar y los modelos que adoptan son muy semejantes a los de las CIEES. Sus resultados pueden determinar el otorgamiento de una "acreditación" cuya vigencia es variable. La acreditación de un programa constituye un aval externo y debe significar una distinción reconocida socialmente.

Logros y avances de la evaluación institucional en la década de los noventa: En las evaluaciones institucionales correspondientes a los años 90's se advierten diversos grados de experiencias en lo que respecta a las labores de evaluación, en las diferentes universidades públicas.

La temática de la evaluación se permeabilizó en los distintos niveles y campos institucionales (facultades, escuelas, institutos, centros y órganos administrativos y de apoyo académico).

Surgió la necesidad de realizar, con urgencia, investigaciones sobre la problemática institucional más relevante, sobre el desarrollo de la universidad y sobre el impacto de sus funciones en la sociedad.

Se estableció la urgencia de generar condiciones favorables en el proceso de capacitación de la información y del análisis, que pudieran permitir pasar del dato estadístico a su significación valorativa.

Se logró mejor acopio y sistematización de la información recopilada, en cada una de las instituciones.

Con relación al proceso promovido por la CONAEVA, se advierte la urgencia de diferenciar los aspectos evaluativos, de los propiamente informativos, y la necesidad de continuar con reajustes metodológicos que permitan afinar los instrumentos de evaluación.

- a) Hasta 1995 se habían realizado 150 trabajos de evaluación. 30 instituciones de Educación Superior se han beneficiado con evaluaciones de programas, 18 son universidades públicas, 8 son instituciones de Educación Superior y 4 son instituciones de otra naturaleza.
- b) Se realizó el proceso de evaluación en todas y cada una de las instituciones de educación superior de carácter público, siguiendo lineamientos generales comunes, adoptados por consenso y aplicados simultáneamente en todos ellos.
- c) Se llevó a cabo la relación de evaluaciones del sistema de educación superior en su conjunto y de los subsistemas universitario y tecnológico tomado como base, las evaluaciones institucionales.
- d) Así mismo, se inició la evaluación de carácter interinstitucional por áreas del conocimiento, utilizando el mecanismo de "pares académicos".
- e) Se evaluó en base a la "calidad" adoptando los 5 ejes esenciales ²⁵ de la evaluación de un programa:
 - Eficacia
 - Eficiencia
 - Pertinencia
 - Trascendencia
 - Equidad

1.3.6.4. Sistema de evaluación de la eficiencia terminal del ITESM (Monterrey)

En el año de 1994 se llevó a cabo el "Encuentro Nacional sobre Eficiencia Terminal en la Educación Superior"; donde el Jefe del Departamento de Recursos Humanos para la Docencia del ITESM, expuso en forma amplia, las formas que utilizan para llevar a cabo la eficiencia terminal y asegurar la calidad de la enseñanza.

A continuación sintetizo dichas formas:

²⁵ Ver el tema en la Evaluación en la Educación Superior Mexicana , de Antonio Gago y Ricardo Mercado

Para el sistema Tecnológico de Monterrey, la calidad académica con niveles de excelencia, se manifestara en la capacidad que tenga el egresado para resolver las diversas situaciones y problemas que se le lleguen a presentar. Y si desde este punto de vista se logra visualizar la eficiencia terminal, se está de acuerdo que un buen nivel de enseñanza esta sustentado por una constante evaluación del currículo, de cartas descriptivas acordes a una colegialidad y de la ejecución que realiza el maestro en el salon de clases, así mismo a la de los objetivos terminales de la institución, a evaluación de programas analíticos, a análisis de los métodos de enseñanza y a la preparación teórica-práctica y grado académico que tenga el claustro magisterial.

En el tercer mes de cada semestre se aplica la encuesta de evaluación por parte de los alumnos a cada maestro que imparte una materia, curso o laboratorio. Esta encuesta abarca diez puntos que contemplan igual número de habilidades y/o comportamientos del profesor durante el semestre.

El primer ítem cuestiona si el cumplimiento del profesor durante el semestre, de acuerdo a los puntos del programa analítico, fue satisfactorio, es decir si el profesor en cuestión no cumple con la carta descriptiva, automáticamente no está cumpliendo con los objetivos del curso ni, por consecuencia con la misma del Tecnológico.

El segundo ítem es sobre el respeto que tiene el profesor hacia sus alumnos. A los alumnos se les exige en base a un reglamento, respeto a la institución, a las autoridades y a sus maestros. De la misma forma, el maestro debe, sin ninguna excusa tratar a sus alumnos con el mayor respeto posible.

El tercer ítem se aboca al sentir de los estudiantes en base a la forma de calificar al profesor; aún sabiendo que los alumnos casi invariablemente consideran injusto a un maestro que los reprueba.

El cuarto ítem analiza el nivel de exigencia cognoscitiva del curso, evaluando si es de memorización o realmente sucede algo importante en el mismo. Es decir, aunque el curso sea básico y el contenido exija memorización como nivel prioritario, se considera que la metodología utilizada en el proceso enseñanza-aprendizaje, debe cuestionar a los alumnos, debe crecer el espacio donde se exija la adquisición de habilidades de investigación y análisis.

En el quinto ítem se evalúa la forma de exposición del profesor en la clase a cada maestro nuevo que ingresa al sistema, se le capacita con tres cursos obligatorios y, contemplándose en ellos, entre otras cosas: la forma de exponer una clase, la creación de objetivos, cartas descriptivas y la forma de evaluar.

El sexto ítem evalúa la puntualidad y asistencia del maestro, se le concientiza de la importancia que tienen para la formación del alumno. Desde sus inicios el ITESM ha tenido un sistema de monitoreo de los profesores, llamado por los mismos "los espías". Se supone que lo que sucede en el salón de clases es de mucha relevancia

y por lo tanto es necesario que el alumno acuda, pero si el alumno asiste pero el profesor no, estamos hablando de un gran incongruencia.

El séptimo ítem se refiere a los apoyos de asesoría del profesor. Es práctica común que el profesor brinde asesoría a los alumnos que así lo requieran dentro del horario normal de oficina. Inclusive a los profesores de cátedra se les proporciona un espacio físico para que puedan llevar a caso sus asesorías.

El octavo ítem mide las horas que el alumno dedica a la carga académica permitida que es de 48 unidades, lo equivalente a 6 materias. Cada materia consta de 3 horas por semana y 5 horas de estudio y preparación. Si un alumno lleva las 6 materias deben estar equilibradas para no crear condiciones adversas al aprendizaje.

El noveno ítem cuestiona sobre la seguridad de lo que sucede dentro del salón de clases. Simultáneamente sirve para evaluar los cursos que se están ofreciendo en ese semestre.

El décimo ítem le permite al alumno expresar su opinión sobre el trabajo desarrollado por el maestro durante el semestre. Este último apartado es el que da la pauta del trabajo del profesor ante los alumnos, y durante la evaluación departamental, se califica en el sentido amplio de la palabra, si el profesor debe o no continuar dando clases. De hecho para los profesores esta evaluación significa la contratación para el próximo semestre.

Como un agregado a la encuesta existe un espacio para que el alumno le exprese directamente al maestro, sugerencias, comentarios o recomendaciones para el próximo semestre. La escala de esta encuesta es del 1 al 7, donde 1 es el nivel de excelencia y el 7 es un nivel deficiente.

Esta encuesta ha sufrido modificaciones que han permitido, no sólo monitoriar constantemente la ejecución de un maestro en particular, sino de un departamento y de una división académica.

El sistema ITESM está acreditado entre la Asociación de Colegios y Universidades del Sureste de Estados Unidos. Y esta acreditación se renueva cada 5 años, lo cual obliga a mantener una eficiencia terminal y una calidad académica con niveles de excelencia.

Para mantener un servicio de eficiencia y calidad se les pidió a los alumnos próximos a graduarse evaluar los servicios, en los cuales se incluye la Biblioteca Central, los Servicios Computacionales, la Dirección Escolar, la Difusión Cultural, las Actividades Deportivas y a los Departamentos Académicos con los que tuvo contacto. En cada apartado se hace énfasis en la rapidez del servicio si es útil, si se le atendió con cortesía, si se le dio la información e incluso si las instalaciones eran cómodas y agradables.

La suma de estas dos encuestas genera información de mucha utilidad para planear las acciones de cada semestre. Pues cada departamento, ya sea académico o de apoyo, tiene que planear el inicio de cada año escolar, y al término del mismo reportar los resultados de las metas que se hayan planteado.

Para concluir, el ITESM cree firmemente en que la eficiencia terminal y la calidad académica de una institución de educación superior, está supeditada a la evaluación y monitoreo, análisis y apoyo de cada acción, de cada plan o meta y de su recurso humano.