



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
RUBIO- ESTADO TÁCHIRA



**CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO. UNA  
APROXIMACIÓN CONTRASTIVA DESDE LA LÓGICA Y EL ANÁLISIS  
DEL DISCURSO**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar  
al Grado de Doctor en Educación**

**Autor: M.Sc. Fredy R. Rivera Álvarez**

**Tutor: Dr. José E. Padrón Guillén**

**Rubio, junio 2015**

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por el ciudadano: Fredy Ramón Rivera Álvarez para optar al Grado de Doctor en Educación **“Concepciones de evaluación en el campo educativo. Una aproximación contrastiva desde la lógica y el análisis del discurso”**, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Rubio, a los 22 días del mes de junio de 2015

---

Dr. José Padrón Guillén

CI: 3.174.652

## **DEDICATORIA**

**Esta acción intelectual, afectiva y espiritual está dedicada a**

**TERE**

**MAGO**

**NIÚSHENKA**

**SONNIE**

**SANCHIK**

**Y**

**LUCVIC**

**Я вас люблю на всегда**

## **RECONOCIMIENTO**

**Sirva este espacio para agradecer, primeramente, al ser supremo que nos antecedió y trascenderá. Luego a los seres humanos representados por el amigo Padrón, valioso mentor en este viaje. Mago, paciente compañera de vida. Omaira Briceño, amiga y soporte básico de esta empresa. María Luisa González, amiga y compañera intelectual. Luis Serrano, amigo y compañero recreativo consecuente.**

**A todos, muchas gracias y buen camino.**

## INDICE GENERAL

	<b>pp.</b>
<b>LISTA DE CUADROS</b>	vii
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	viii
<b>RESUMEN</b>	ix
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>I ORIENTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>4</b>
Referencias epistemológicas.....	5
Esquema lógico de desarrollo.....	11
Tipo de investigación.....	13
Programas y líneas de investigación.....	16
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>II PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>23</b>
Objetivos de investigación.....	32
Justificación del estudio.....	34
Delimitación.....	34
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>III REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>36</b>
Epistemología.....	36
Metateoría.....	42
Lógica.....	52
Análisis del Discurso.....	64
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>IV ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
El método.....	72
Estructura lógica del estudio.....	74
Fases generales de trabajo.....	75
Pasos específicos de trabajo.....	76
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>V LAS PROPUESTAS TEÓRICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>84</b>
Criterio de pertinencia.....	84
Criterio de correspondencia empírica.....	108
Criterio de complementariedad, inclusión y redundancia.....	111
Correspondencia o base epistemológica.....	112
 <b>CAPÍTULO</b>	
<b>VI SISTEMATIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN...</b>	
Grupo I. La evaluación como proceso para determinar la eficacia y	118

eficiencia del programa.....	118
Grupo II. La evaluación como proceso para determinar el valor del programa, el uso de resultados y la toma de decisiones.....	125
Grupo III. La evaluación como proceso para estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con el programa.....	127
Grupo IV. La evaluación como proceso para empoderar individuos y comunidades minoritarias en situaciones de injusticia social.....	132
<b>CAPÍTULO</b>	
<b>VII EVALUACIÓN INTRATEÓRICA E INTERTEÓRICA.....</b>	<b>136</b>
Evaluación intrateórica.....	137
Evaluación interteórica.....	168
<b>CAPÍTULO</b>	
<b>VIII CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>CURRICULUM VITAE.....</b>	<b>185</b>

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>pp.</b>
1 Sistematización de enfoques epistemológicos.....	7
2 Análisis pragmático.....	67
3 Análisis semántico.....	68
4 Análisis sintáctico.....	68
5 Propuestas según el Campo Empírico .....	80
6 Variables para la clasificación de Enfoques Epistemológicos ...	114
7 Propuestas evaluativas según Enfoque Epistemológico.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO</b>		<b>pp.</b>
1	Relaciones interteóricas en el eje Activismo-Pasivismo	170
2	Relaciones interteóricas en el eje Internalismo- Externalismo	172
3	Relaciones interteóricas en el eje Sincronismo-Diacronismo	174
4	Relaciones interteóricas en el eje Particularidad- Generalidad	175
5	Relaciones interteóricas en el eje Totalidad- Individualidad	176

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
Doctorado en Educación**

**CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO. UNA  
APROXIMACIÓN CONTRASTIVA DESDE LA LÓGICA Y EL ANÁLISIS  
DEL DISCURSO**

**Autor:** Fredy Rivera

**Tutor:** José Padrón

**Fecha:** Junio 2015

**RESUMEN**

La evaluación ocupa cada vez un mayor espacio en el ámbito de las actividades humanas. Ello ha conducido a la aparición de un gran número de propuestas teóricas que pretenden explicar, predecir o dar cuenta del hecho evaluativo. En el campo educativo, sin embargo, actualmente no se cuenta con información precisa sobre la validez teórica o adecuación de estas propuestas para actuar de manera segura y confiable sobre la eficiencia de estas propuestas. Debido a esto, el objetivo de este estudio es el de contrastar la adecuación de las teorías existentes sobre evaluación. Para estimar la adecuación de estas teorías al correlato empírico correspondiente (evaluación educativa) se partió de una perspectiva epistemológica de tipo racionalista crítica, basada en las ideas de Popper, Bunge, Padrón y otros epistemólogos racionalistas. Por ello se consideraron los atributos formales y discursivos de dichas propuestas teóricas. Por otro lado, el estudio está ubicado en la fase contrastiva de la dimensión diacrónica de los procesos investigativos, ya que se busca poner a prueba y criticar (racionalismo crítico) la confiabilidad de las construcciones teóricas elaboradas. Entre los resultados más sobresalientes se puede mencionar que las propuestas de evaluación estudiadas, reseñadas comúnmente como teorías, modelos y enfoques, no constituyen teorías explicativas del hecho evaluativo, sino que corresponden a prescripciones del mismo. Por otro lado, ellas pueden ser agrupadas en cuatro grupos atendiendo a su orientación. Igualmente, el enfoque epistemológico que subyace en cada una, define su adecuación al objeto de evaluación determinado y constituye el elemento demarcatorio. En relación con la interrogante central del estudio, se obtuvo información sobre la adecuación de cada uno de grupos de propuestas establecidos hacia el tipo de evaluación requerida según el propósito, el objeto de valuación y el problema que se pretenda resolver con la acción evaluativa.

**Descriptores:** Epistemología, metateoría, contrastación teórica, lógica, análisis del discurso, modelos de evaluación.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este informe es presentar la descripción del proceso y los resultados de la investigación considerada como tesis doctoral, la cual constituye un requisito parcial para la obtención del título académico de Doctor en Educación. El objetivo de la investigación, por su parte, consiste en la estimación del grado de adecuación de las principales propuestas teóricas de evaluación educativa, a través de un análisis contrastivo.

La idea surge, por un lado, de la gran cantidad de teorías, modelos, enfoques, métodos con los que se encuentra todo docente y lector de otras áreas de la actividad humana interesado en la evaluación. La acción evaluativa permea casi todas las actividades humanas racionales planificadas, por ello se le reconoce su carácter transdisciplinario, pues está presente en el área de trabajo social, en el campo económico, salud, ambiente, educativo, entre otros. Por el otro, sus objetos de estudio o evaluando son muy variados. Van desde los programas, personal, productos, bienes, desempeño, teorías, políticas, proyectos, organizaciones, servicios, entre los más nombrados.

Finalmente, la necesidad de evaluarlas o contrastarlas con la intención de tener un punto de apoyo al momento de tomar una decisión sobre cuál(es) de ella(s) es la más adecuada para realizar la evaluación. Pues si se tienen varias opciones evaluativas para un mismo objeto es prudente determinar de antemano cuál de ellas es la más adecuada en términos de eficacia, eficiencia, calidad, importancia, valor, mérito, o cualquier otro criterio de adecuación que considere el evaluador según sus intereses o necesidades.

La evaluación o contrastación de las propuestas evaluativas puede realizarse por dos vías. Una es la empírica, a través de la cual se pone a prueba cada propuesta frente a su referente empírico, en otras palabras se evalúa el objeto en cuestión. Por su puesto, esta operación, para cada una de las propuestas, es muy larga y consume tiempo, y lo que es más importante,

recursos y esfuerzos. La otra vía es la teórica o formal, en la cual mediante una serie de criterios lógicos o metalógicos se evalúa la adecuación de las propuestas agrupadas en conjuntos más o menos homogéneos. Esta vía es la que se recorrió en este estudio.

Para realizar esta investigación se seleccionaron las propuestas evaluativas más conocidas que aparecen en la literatura al respecto tanto en internet como en los textos de evaluación. A esta selección se le aplicaron los criterios de explicabilidad, academicidad y universalidad con el objeto de que saber si todas tenían como propósito explicar la acción evaluativa, tener un origen académico y un carácter de aplicación universal. Todo ello con el propósito de determinar las propuestas que cumplieran con el criterio de pertinencia.

Luego de este criterio de pertinencia, se les aplicó el criterio de correspondencia empírica, es decir, se buscó responder si daban cuenta de la acción evaluativa y no de otra acción humana parecida. Seguidamente se procedió a aplicar el criterio de redundancia y complementariedad para determinar casos en los cuales una propuesta dada podría decir lo mismo que o parte de otra teoría y por tanto podrían fusionarse.

Después se pasó a identificar la base o fundamento epistemológico de cada propuesta con la intención de agruparlas según el criterio epistemológico, o sea, unir las de acuerdo a sus convicciones sobre la naturaleza del conocimiento (dimensión ontológica del enfoque) y las convicciones sobre la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible (dimensión epistemológica). Esta operación es de suma importancia porque a través de ella se puede determinar la rivalidad entre propuestas teóricas, ya que esta cualidad está presente en sistemas teóricos dentro de un mismo enfoque y no dentro de enfoques epistemológicos diferentes.

A continuación se procedió a realizar la evaluación intrateórica de cada grupo de propuestas obtenido, a través del análisis de los aspectos pragmático, semántico y sintáctico. Todo ello para culminar con la evaluación

propriadamente interteórica mediante los pares activismo - pasivismo, internalismo - externalismo, sincronismo - diacronismo, particularidad - generalidad, totalidad - individualidad.

Todo este conjunto de operaciones se hizo por medio de una contrastación formal y discursiva sobre la estructura y efectividad de las propuestas, es decir, un análisis intrateórico de la estructura interna y un análisis interteórico para determinar el grado de adecuación entre las propuestas teóricas de evaluación existentes.

La contribución de esta investigación está en el conjunto de criterios utilizados para contrastar de manera lógica y discursiva las propuestas conceptuales existentes sobre evaluación educativa, la sistematización y evaluación desde el punto de vista intrateórico e interteórico de las mismas.

El contenido del presente informe está dividido en seis capítulos: El primero trata de las orientaciones generales y de la lógica del estudio. El segundo está referido al planteamiento central de la investigación. En el tercero se presentan los referentes teóricos que sustentan el planteamiento, proceso y resultados del estudio. En el cuarto están los aspectos metodológicos que caracterizan el estudio. El quinto capítulo contiene las propuestas conceptuales de la evaluación. En el sexto se ofrece una sistematización de las mismas. La evaluación intrateórica e interteórica constituyen el séptimo capítulo. En el último, el octavo, se exponen las conclusiones generales del estudio. Finalmente se presentan las referencias de las fuentes consultadas, los anexos y el currículum vitae del autor.

## **CAPITULO I**

### **ORIENTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO**

Debido a las variadas posibilidades del concebir la investigación y a los diversos modelos de acceder a la realidad objeto de estudio, es oportuno, en este capítulo, definir el campo de convicciones dentro del cual se ubica la presente indagación. Ello es necesario para entender y evaluar el proceso y los resultados de ésta, en virtud de que toda idea discursiva, simple o compleja, como lo es un trabajo de investigación, tiene un valor contextual que es dado por el marco de referencia en el cual dicho trabajo se da o realiza.

Los múltiples productos científicos de los cuales hemos tenido información en la historia de la ciencia, demuestran las diversas formas o métodos utilizados para generarlos (Lakatos, 1989; Camacho, 2000; Padrón, 2001, 2007). Detrás de estas metodologías o tecnologías de investigación están unas teorías que las describen, explican y predicen sus posibles resultados. No obstante, debajo de estas teorías subyacen las convicciones filosóficas tales como ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas/lógicas que sustentan, mantienen y dan cuenta de ellas en cualquier momento del proceso investigativo.

Estos supuestos o principios filosóficos están normalmente representados en el enfoque epistemológico, el cual es la instancia mayor o del cual parte el investigador, muchas veces de manera inconsciente, para conducir un estudio científico. Por esta razón, cualquier investigación para ser entendida y evaluada con propiedad, debe ubicarse en el enfoque epistemológico correspondiente, el cual señala la postura filosófica frente al conocimiento y la estrategia o camino a seguir para alcanzar dicho conocimiento.

Hecha esta aclaratoria, es prudente proceder a presentar los marcos de referencia existentes dentro de los cuales se pueden ubicar los trabajos de investigación. Todo sistema referencial de investigación remite a dos componentes fundamentales: las referencias de concepción onto-epistemológica, de carácter filosófico, y las referencias lógico-metodológicas, de alcance operativo o tecnológico, consistentes con las primeras.

### **Referencias epistemológicas**

En las revisiones hechas por los historiadores de la estructura y evolución de los procesos y productos científicos de la realidad social, en la cual se ubica el presente estudio, se encuentran presentes las diferentes maneras de concebir y conducir los procesos científicos.

Uno de los intentos más completos y de lógica taxonómica de los enfoques, llamados por algunos, paradigmas (Carr y Kemmis, 1982; Sparkles, 1992; Giroux, 2003; Palella y Martins, 2010), es el expuesto por Padrón (1998, 2007), donde reseña cuatro enfoques epistemológicos. Estos enfoques surgen de cruzar dos variables. Una, referente a las convicciones que se manejan sobre las fuentes del conocimiento (variable gnoseológica) representada por dos valores: empirismo/racionalismo. La otra variable (de tipo ontológico), referida al convencimiento acerca de las relaciones sujeto cognoscente y objeto cognoscible, la cual toma dos valores: realismo/idealismo.

Según este autor, se tiene un enfoque *empírico-inductivo* (conocido también como empírico-analítico, positivista y neo positivista), caracterizado por concebir el conocimiento como “los patrones de regularidad, a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos”, (Padrón 1998, p.33) todos ellos basados en la frecuencia de ocurrencia. Consecuentemente con esta concepción, “tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación no pueden ser otros que los sentidos y sus prolongaciones (instrumentos de

observación y medición), ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos”, (2007, p. 5). Los representantes más conocidos son los positivistas y neopositivistas del Círculo de Viena.

El segundo enfoque, llamado *Racionalista-Deductivo* (Racionalista-Realista, conocido también como *deductivista, teórico o racionalista crítico*) se identifica con “el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad”, como producto del conocimiento y, “tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación están dados por la *razón* (de ahí el calificativo *racionalista*), la cual viene a ser el recurso menos inseguro para diseñar esquemas abstractos que nos revelen el surgimiento y el comportamiento de los hechos materiales y humanos”, (Ob. cit., p. 5). Los científicos representativos de este enfoque estarían en las ideas y acciones de Einstein, Popper, Chomsky, entre otros.

La tercera opción epistemológica que señala este autor, corresponde al enfoque *Introspectivo-Vivencial* (Empirista-Idealista, conocido también como Socio-historicista, Fenomenológico o Simbólico-Interpretativo). Según esta postura, “el conocimiento es producto de las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)”. (Ob. cit., p. 33)

En cuanto al segundo criterio, aquí se parte de la convicción de que “la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio, una especie de identificación sujeto-objeto, tal que el objeto pase a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador (de ahí el calificativo de *Vivencial*)” (p. 6). Los fenomenólogos desde Schütz, Dilthey y Husserl serían los proponentes y practicantes más conocidos.

El cuarto enfoque que surge es el *Dialéctico-Crítico* (Racionalista-Idealista, conocido también como Teoría Socio-Crítica). Está caracterizado por

considerar el conocimiento científico como producto de las interacciones dialógicas-deliberativas entre el evaluador y los involucrados, así como entre ellos mismos. Por otro lado, el conocimiento se construye en un contexto político de privilegios y desigualdades. En relación con el segundo criterio, este enfoque parte de la convicción de que como el conocimiento es social, política e históricamente determinado, entonces el sujeto cognoscente debe propiciar un ambiente de apertura hacia el análisis crítico sobre la realidad objeto de estudio (p. 6). La Escuela de Frankfurt y neomarxistas estarían entre los principales representantes de este enfoque.

En el cuadro siguiente se muestra la sistematización referida.

**Cuadro 1**

**Sistematización de los enfoques epistemológicos**

Variable gnoseológica Variable ontológica	EMPIRISMO	RACIONALISMO
IDEALISMO	Etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva...	Interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva...
REALISMO	Mediciones, experimentaciones, inducción controlada...	Abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada...

Fuente: Padrón, J. Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI (2007, p. 6)

El enfoque epistemológico que sirve de marco referencial al presente estudio es el racionalista-deductivo, debido a que su objetivo final consiste en contrastar las propuestas teóricas que sobre evaluación educativa se han presentado en la literatura actual.

Pero la razón fundamental de identificar este enfoque no es, por supuesto nada más la contrastación referida, porque ésta podría ser una contrastación empírica y corresponder a un enfoque empírico-inductivo, es decir, una verificación con base en los hechos a los cuales se refieren dichas propuestas,

sino los métodos utilizados para la contrastación teórica de las propuestas mencionadas. Esos métodos son la lógica y el análisis del discurso, los cuales fueron seleccionados por ser unos de los pocos medios existentes que pueden ser utilizados para llevar a cabo la contrastación formal de propuestas teóricas.

Para el proponente de esta sistematización epistemológica (Padrón, 2001, p.68), en el enfoque seleccionado para este estudio,

El conocimiento es más un acto de INVENCIÓN que de descubrimiento. Los sistemas teóricos son el producto por excelencia del conocimiento científico y ellos se inventan o se diseñan, no se descubren. A su vez, los sistemas teóricos se basan en grandes conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta. No están importante que un diseño teórico sea el fiel reflejo de un sector del mundo. Más importante es que imite esquemática y abstractamente el sistema de hechos reales que pretende explicar, pero tampoco bajo la referencia de cómo son las cosas objetivamente, sino bajo la referencia de cómo una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente esa realidad con ese diseño teórico.

Gracias al poder que tiene la razón para asociar los conocimientos previamente diseñados con cada nueva incógnita, pregunta o problema que nos salga al paso, el método deductivo, sustentado en el poder de los razonamientos, es el sistema de operaciones privilegiado dentro de este enfoque y, las modelos lógico-formales. Las búsquedas a partir de abstracciones matemáticas, los sistemas de razonamiento en cadena, entre otros, son los mecanismos altamente preferidos.

Dentro de este enfoque epistemológico, además del diseño de sistemas abstractos, cargados con un alto grado de universalidad, que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad, se tiene como objetivo, siguiendo una perspectiva secuencial o diacrónica, el análisis, la crítica o evaluación de los productos teóricos obtenidos. Este abordaje crítico, como mecanismo para asegurar la calidad o validez, está referido a la postura de Popper (1985, pp. 259-260), para quien:

La Ciencia no es un enunciado de sistemas seguros y bien asentados, ni uno que avanzase firmemente hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme): nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta, que es la probabilidad

Pero domeñamos cuidadosa y austeramente estas conjeturas o “anticipaciones” nuestras, tan maravillosa y audaces, por medio de contrastaciones sistemáticas: una vez que se ha propuesto, ni una sola de nuestras “anticipaciones” se mantiene dogmáticamente; nuestro método de investigación no consiste en defenderlas para demostrar que teníamos razón; sino, por el contrario, tratamos de derribarlas.

Esta idea también está presente en la frase de Padrón, (2013, p. 47) cuando establece que “El mecanismo de conjeturas y refutaciones está en la base del progreso diacrónico de la ciencia”. En esta misma obra, (p. 51), el autor señala:

Quando se detecta alguna área problemática de interés científico, se inicia un programa de investigación al cual, con el tiempo, van concurriendo individuos interesados que conforman grupos de trabajo en diferentes instancias. Todo programa de investigación tiene un desarrollo progresivo que pasa por las siguientes fases sucesivas:

- *Fase descriptiva*: la etapa inicial de todo programa de investigación consiste en poner en orden el universo de hechos dentro del cual se detecta una red de problemas de investigación. Se implementa todo un esfuerzo mancomunado por lograr las mejores descripciones posibles de esos hechos que caen bajo el foco de interés del programa de investigación. Las descripciones conducen a subclases y a sub..., -subclases de hechos, al mismo tiempo que se examinan las posibles relaciones entre todos esos dominios de ‘n’ niveles. Se trata de diseñar una red descriptiva de carácter empírico, observacional, en la que queden claras las propiedades que caracterizan a cada clase de hechos en su respectivo nivel y ubicación reticular. Un estudio de la historia de las ciencias nos confirma que cuando nace el interés por un determinado tipo de hechos del mundo, se comienza por esta fase descriptiva. Una vez que esta fase se agota o se halla cercana a su saturación (queda ya muy poco que describir) el programa asciende a una segunda fase más compleja.

- Fase explicativa-teórica: si ya sabemos cómo son los hechos que nos interesan, ahora ¿por qué se comportan del modo en que están descritos? ¿Por qué ocurren del modo en que los observamos ocurrir? Surge así la etapa más evolucionada de construir o diseñar teorías que vayan gradualmente dando cuenta de las relaciones de dependencia e interdependencia entre clases o subclases de hechos. Se trata de elaborar modelos teóricos que imiten el funcionamiento del universo de hechos atribuido al programa de investigación. Una vez que esta fase se halla relativamente adelantada, el programa avanza hacia una tercera fase.

- *Fase contrastiva*: las teorías elaboradas van también entretrejiéndose a modo de red, igual que las descripciones y los problemas que van siendo atendidos a lo largo de la evolución del programa. Pero se trata ahora de someterlas a crítica, de examinar su consistencia, su completitud, su precisión. Existen dos tipos de contrastaciones: la primera es de carácter lógico y consiste en derivar de las teorías enunciadas que permitan decidir cuán plausibles son las hipótesis ubicadas en los niveles más altos de la teoría. Por razonamientos y argumentaciones se puede llegar a tener una idea, aunque sólo sea aproximada, del grado de adecuación de una teoría. El segundo tipo de contrastación es experimental o de laboratorio o de ensayo: se diseñan situaciones que imiten el funcionamiento de la teoría y de las cuales pueda decidirse su adecuación. La búsqueda constante de evidencias en contra y a favor de la teoría forma parte de esta contrastación empírica. Finalmente, una vez que se dispone de una red teórica suficientemente confiable, el programa de investigación pasa a su última etapa.

- *Fase aplicativa o tecnológica*: durante mucho tiempo, para muchos epistemólogos y científicos el ideal de la ciencia estaba en la segunda fase, la de construcción de teorías. Se suponía que la meta de la Ciencia era la explicación del mundo. En los últimos años, en cambio, a raíz de la llamada *Revolución Tecnocientífica* (Echeverría, 2003 nos ofrece una amplia reseña), esa posición varió radicalmente y la meta de la ciencia es ahora concebida en términos de productos de control y cambio del mundo a favor de las necesidades de la sociedad. Es decir, la fase *aplicativa-tecnológica* se ha convertido en el máximo ideal de la producción de conocimiento científico. De hecho, desde finales del siglo pasado ha tomado cuerpo un cierto análisis de la Ciencia interesado en medir el tamaño de la misma, pero no en cuanto a rasgos epistemológicos, no en

cuanto a contenidos ni métodos académicos, sino en cuanto a inversión de los gobiernos en investigación científico-tecnológica, en cuanto a cantidad de instituciones e individuos dedicados a la investigación, cantidad de productos y publicaciones, etc. Por ejemplo, en la década de los años 60 vivió más del 80% de los científicos que vivieron en toda la historia del mundo, lo cual fue considerado un crecimiento aceleradísimo, al punto de que se consideró internacionalmente que la Ciencia había entrado en una nueva fase: la *Big Science*, también llamada *Macro-Ciencia*. El ejemplo más emblemático de esta fase aplicada o tecnológica está en la *Teoría de la Fisión Nuclear* de Lisa Meitner, a su vez derivada de la *Relatividad* de Einstein, como base para la derivación aplicada de la bomba atómica en cuanto tecnología de guerra.

Una vez presentado el enfoque epistemológico seleccionado y la fase dentro de la perspectiva diacrónica de los procesos o programas de investigación, se pasa a continuación a señalar el esquema lógico del presente estudio.

### **Esquema lógico de desarrollo**

Esta investigación sigue un esquema lógico de trabajo representado mediante los siguientes enunciados:

- Toda teoría o conceptualización de la realidad, independientemente de su naturaleza, ya sea social o natural, es una construcción abstracta que pretende comprender y explicar, de la manera más general y universal posible, la estructura y funcionamiento de un sector de esa realidad. Todo ello con la idea de adaptar dicho sector a las conveniencias de la sociedad o de adaptar ésta a ese sector, con el mayor provecho posible.
- Un mismo sector o parcela de la realidad puede ser descrito, explicado y sujeto a predicción, por diferentes modelos de

conceptualización, los cuales, normalmente suelen ser incompatibles entre sí.

- Si se dispone de varias conceptualizaciones o teorizaciones para representar y explicar una misma parcela de la realidad, y si no se sabe con certeza cuál de ellas es la más adecuada para el propósito que fueron diseñadas, se puede correr el riesgo de seleccionar y utilizar una teorización o conceptualización errónea o inadecuada para dirigir los procesos de descripción, explicación y predicción de esa parcela de la realidad objeto de intervención.
- En el caso particular de esta investigación, en la cual se seleccionó como objeto de estudio el sector del mundo referido a la práctica según la cual las personas evalúan las acciones humanas planificadas en el campo de la educación, coexisten numerosas propuestas, modelos o enfoques teóricos que intentan describir, explicar y predecir cómo, cuándo y por qué la gente evalúa de la manera en que lo hace.

En otras palabras, se dispone de muchos intentos teóricos que coinciden en dar cuenta del hecho evaluativo en educación y no se tiene, hasta ahora, información precisa, desde el punto de vista formal y lógico, sobre cuál o cuáles de esas propuestas resultan más confiables o adecuadas al momento de utilizarse.

En función de lo dicho en los párrafos anteriores, esta investigación tiene por norte examinar un conjunto representativo de propuestas teóricas diseñadas a dar cuenta del hecho evaluativo en educación. Dicho examen busca analizar las fortalezas y deficiencias de cada una en los diferentes aspectos que componen una teorización o propuesta teórica y, a partir de este examen, determinar cuál de ellas cumple mejor con la tarea de explicar y predecir el hecho evaluativo en educación, y con este conocimiento poder sustentar las acciones evaluativas en las diferentes áreas del campo educativo.

Con la presentación de estos enunciados se señala la lógica a seguir de la investigación, la cual es, como todos los estudios de investigación, un camino inicial en el análisis, examen y evaluación de las propuestas teóricas sobre evaluación en el campo educativo.

### **Tipo de investigación**

Para describir el tipo de investigación, según el nivel de profundidad del conocimiento que se busca generar, de cualquier trabajo de producción de conocimiento científico es necesario remitirse al objetivo final, terminal o general, el cual es el que establece el compromiso máximo del investigador.

Como el objetivo final de este estudio es el de contrastar las propuestas conceptuales que existen sobre la práctica evaluativa en educación, entonces el tipo de investigación, según el modelo de investigación propuesto por Padrón (1992, 2008, 2013), corresponde a las investigaciones de tipo evaluativo o contrastivo.

Para la descripción de la presente investigación se parte de los planteamientos que hace al respecto, al considerar el hecho de que

(...) dentro de la Línea de Investigación se han elaborado diversas construcciones teóricas cuya confiabilidad requiere ser puesta a prueba y criticada. Se parte de la necesidad de buscar los errores o aspectos mejorables de las teorías, con el objeto de desecharlas, reajustarlas o incrementar su verosimilitud. Su objetivo central es proveer contra-pruebas a una teoría previamente construida o, en su defecto, construir argumentos a su favor. Se estructuran sobre la base de preguntas cuya forma lógica se orienta a negar o aceptar provisionalmente una hipótesis teórica: ¿Es cierto que  $p$ ?, ¿Se da  $p$  cada vez que ocurre  $q$ ?, ¿es verdadero el antecedente  $r$  y es falso el consecuentes? Sus operaciones típicas son las derivaciones de proposiciones particulares a partir de hipótesis globales, la búsqueda de inconsistencias o incompletitudes, el hallazgo de casos que contradicen o escapan al modelo teórico, etc. (Padrón, 1998, p.33)

Si se parte del tipo de interrogantes típicas de este enfoque, puede observarse que la interrogante que guía este estudio ¿Es cierto que las conceptualizaciones propuestas sobre evaluación son adecuadas para dar cuenta del hecho evaluativo? está estrechamente relacionada con el tipo de investigación seleccionado para contrastar de manera formal y discursiva (teóricamente) las propuestas conceptuales de evaluación.

El hecho de que existan múltiples propuestas que buscan dar cuenta del hecho evaluativo les confiere un carácter de rivalidad entre ellas. Esta rivalidad no está presente solamente en el área de la evaluación, ni tampoco en el campo de las ciencias sociales, también en el de las ciencias naturales se da este hecho. Al respecto, Bunge (2000, p. 763), advierte que “Difícilmente habrá un campo científico en el que domine sin discusión una teoría importante o, por lo menos en el que no sean concebibles otras teorías rivales”. Más adelante señala que

Dos teorías científicas pueden considerarse rivales si tratan de modo diferente el mismo tema o sistema de problemas (mismidad aproximada). Si, además, dan de sí prácticamente las mismas consecuencias o proyecciones contrastables, se dice que las dos teorías son empíricamente equivalentes, por mucho que difieran conceptualmente. Las teorías empíricamente equivalentes no tienen por qué ser recíprocamente compatibles como lo son las varias representaciones cartográficas del globo terrestre: si fueran compatibles, no serían más que formulaciones diferentes de la misma teoría, o sea, serían también conceptualmente equivalentes.

Si se trasladan las ideas expuestas sobre rivalidad teórica a las conceptualizaciones evaluativas, objeto de estudio de esta investigación, se desprende que estas conceptualizaciones pueden considerarse rivales por enfocar de modo diferente el hecho evaluativo. Como, además, estas conceptualizaciones ofrecen manifestaciones contrastables del hecho evaluativo, entonces, estas propuestas conceptuales pueden ser objeto de una contrastación teórica (formal-discursiva), la cual es la intención o propósito final de este estudio.

La utilidad o necesidad de la contrastación teórica en el mundo científico está respaldada por las siguientes consideraciones. Una, expuesta por Calvo (2006, pp.23-24), quien establece que

Si dos teorías dan cuenta del mismo hecho no podemos, de acuerdo con criterios estrictamente empíricos, decir cuál es mejor, en el sentido de cuál está más próxima a la verdad o cuál resulta más verosímil, por lo que tenemos que utilizar otros criterios no empíricos, como la simplicidad, u otra serie de criterios formales, para decidirnos por una de ellas.

La otra, la señala Bunge (2000), cuando plantea la siguiente situación:

Supongamos que se nos presenta una teoría y se nos pide que las sometamos a contrastaciones empíricas. ¿Nos precipitaremos al laboratorio o campo relevante, según los casos? La respuesta debe ser negativa: hay unas cuantas operaciones conceptuales que van por delante de las empíricas. Primera: antes de plantear la contrastación de una teoría, tenemos que asegurarnos que es una teoría en el sentido propio, esto es, un sistema hipotético-deductivo, y no un mero montón de conjeturas. (...). Segunda: tenemos que asegurarnos de que la teoría es *empíricamente* contrastable. (...). De no hacerlo así todo dato imaginable confirmará la teoría. Tercera: debemos darnos cuenta de cuáles son los presupuestos de la teoría, porque podría ser que éstos, y no la teoría misma, necesitaran contrastación, o que ya hubieran sido descartados por contrastaciones anteriores. Cuarta: tenemos que reunir las consecuencias contrastables que deseamos confrontar con datos empíricos. (...). (pp. 754-755)

Por lo expuesto, y por la experiencia de la vida cotidiana, es necesario, antes de probar empíricamente un producto cultural (científico y tecnológico), proceder a reflexionar ciertas ideas que nos permitan cierta seguridad a la hora de actuar.

Con estas consideraciones queda definido el tipo de investigación de este estudio.

## Programas y líneas de investigación

Al hablar de programas, líneas y proyectos de investigación dentro de los cuales se ubica este estudio, es necesario partir de un nivel general para luego presentar sus conexiones en un nivel intermedio y después en su nivel más específico. Esta especificidad está guiada, primero, por los criterios expuestos para evaluar o contrastar las teorías científicas, segundo, por los casos de formalización o axiomatización de las teorías y, finalmente, por las críticas, contrastaciones o evaluaciones de teorías realizadas hasta ahora, a las cuales podemos tener acceso.

En términos generales este estudio está enmarcado en el amplio programa que se realiza a nivel mundial dirigido a analizar, criticar, como sinónimo de identificar, los aspectos mejorables de todo producto presentado como científico; en otras palabras, a evaluar los alcances de la ciencia expuestos ante la comunidad científica y académica.

Para llevar a cabo esa evaluación es necesario contar con criterios definidos al respecto. Entre las principales propuestas de estos criterios está la de Apresión (1975, pp. 79-81) quien propuso un modelo para estimar de eficacia de teorías lingüísticas.

Los criterios que propone son: Coherencia, exhaustividad, simplicidad, adecuación y simetría. Los define como sigue: *Coherencia*: equivale al principio de "consistencia", referida a la no contradictoriedad entre los elementos de la teoría. *Exhaustividad*: equivale al principio de "completitud": que explique todo el universo de hechos que pretende explicar. *Simplicidad o Economía*: que utilice la menor cantidad posible de recursos explicativos. *Adecuación*: que la Teoría no explique hechos ubicados fuera del universo de hechos al que se refiere. *Belleza o simetría*: equivalente a la "elegancia" matemática.

Este teórico se fundamenta en los modelos lingüísticos y explica no sólo algunos criterios tomados de la Metateoría de Tarski (Lógica metateórica), sino

que además expone las fórmulas matemáticas para evaluar un modelo según cada criterio.

Bunge (2000, pp. 776-770), por su parte, reúne veinte condiciones de adecuación teórica en 5 grupos, concebidos como "criterios". Ellos son:

*Criterios formales:* Corrección formal, consistencia interna, validez, independencia y fuerza.

*Criterios semánticos:* Exactitud lingüística, unidad conceptual, interpretabilidad empírica, representatividad.

*Criterios gnoseológicos:* Consistencia externa, alcance, profundidad, originalidad, capacidad unificadora, potencia heurística, estabilidad.

*Criterios metodológicos:* Contrastabilidad, simplicidad metodológica.

*Criterios metafísicos:* Parsimonia de niveles, consistencia desde el punto de vista de la concepción del mundo.

Los criterios de evaluación que presenta Campbell en 1992 (citado en Padrón, 1998, p.36) para las teorías sociales, son dos y los llama "parámetros sociológicos" y " parámetros críticos". Dentro de cada criterio, considera diversos "parámetros" de evaluación de teorías. En realidad, en el primer grupo de "parámetros" este autor se refiere más bien a criterios de discriminación en Ciencias Sociales. Los criterios son los que siguen:

Parámetros sociológicos: *El parámetro idealista-materialista:* permite diferenciar entre teorías de base mentalista y teorías de base materialista. *El parámetro descriptivo-normativo:* permite discriminar entre teorías orientadas a prescripciones e intervenciones y teorías de carácter descriptivo-explicativo. *El parámetro individualista-holista:* permite discriminar entre teorías orientadas a explicaciones individualistas y teorías orientadas a explicaciones colectivistas. *"El parámetro consenso-conflicto:* en uno de sus extremos se encuentran aquellas teorías que defienden que la sociedad es el resultado del conflicto organizado y la competición (...). En el otro extremo se encuentran

aquellas teorías que consideran que el conflicto es sólo un problema superficial que oscurece grandes áreas del acuerdo o consenso.

"El *parámetro positivista-interpretativo* trata las suposiciones que hacen los teóricos acerca del tipo de explicación que conviene a los fenómenos sociales. Los positivistas consideran que el enfoque que se hace de los fenómenos sociales no debería diferenciarse en principio del que se adopta para los fenómenos naturales o no sociales. Una alternativa a esto es el enfoque que interpreta la conducta social a la luz del significado que le atribuyen los participantes."

Criterios críticos: (los cuales no especifica) Claridad, consistencia, adecuación empírica, adecuación explicativa, racionalidad normativa.

Para Moore (2001), la evaluación de teorías debe orientarse en función de los criterios siguientes: *Capacidad postdictiva o retrodictiva*. Constituye la capacidad de las teorías de explicar eventos pasados, ya ocurridos. *Alcance de explicación*. Se refiere al conjunto de fenómenos dentro de un mismo sector empírico que una teoría puede explicar o interpretar. *Campo hipotético*. Tiene relación con el criterio anterior pero está referido al número de hipótesis que se pueden derivar de los postulados teóricos. *Naturaleza del programa de investigación*. *Implicaciones*. Referido al número de implicaciones que una teoría puede aportar y *Parsimonia*. Equivale a la simplicidad con que las teorías interpretan o explican su correlato empírico.

Los criterios evaluativos propuestos por Padrón (2004) siguen una orientación semiótica y se dividen de acuerdo con las tres condiciones semióticas siguientes:

Condiciones pragmáticas: *Compatibilidad* con el resto de conocimiento y convenciones admitidos por la comunidad científica; *relevancia, continuidad y consistencia, rentabilidad y adecuación al contexto investigativo.*

Condiciones semánticas: *consistencia interna y externa, precisión o univocidad, relevancia, economía semántica, independencia, completitud o exhaustividad, contrastabilidad.*

Condiciones sintácticas: *corrección formal, eficacia lingüística, economía, elegancia o armonía.*

Estos criterios están más desarrollados en el Capítulo III correspondiente a los referentes teóricos, ya que es uno de los mecanismos de evaluación en este estudio.

En el terreno del examen de propuestas evaluativas propiamente dichas, Shadish, Cook y Leviton (1991), al examinar la historia de la teoría de la práctica evaluativa, desarrollaron un modelo de tres etapas que muestra cómo la práctica evaluativa evolucionó desde un énfasis en la *verdad*, luego en el *uso* y, en la etapa final, el énfasis fue puesto en la *integración*.

El primer supuesto en este marco de análisis está referido al hecho que el propósito fundamental de la teoría evaluativa es especificar prácticas factibles que puedan utilizar los evaluadores para generar conocimiento valioso sobre los programas y acciones sociales que pueda ser utilizado para aminorar los problemas sociales hacia los cuales están dirigidos los programas a evaluar.

Para estos autores, los criterios para evaluar las teorías de la práctica evaluativa deben proporcionar información sobre el conocimiento que debe proveer una buena teoría sobre la acción evaluativa. Esta información está dirigida a los cinco aspectos siguientes:

1. *Conocimiento*. Cuáles métodos usar para generar conocimiento confiable sobre el objeto de evaluación.
2. *Uso*. Cómo utilizar el conocimiento sobre los programas sociales.
3. *Valor*. Cómo construir juicios de valor útiles para estimar los programas evaluados.
4. *Práctica*. Cómo se debe evaluar en ambientes reales o naturalistas.
5. *Programación social*. La naturaleza de los programas sociales y su papel en la solución de los problemas sociales.

Además de los autores mencionados, Stufflebeam y Shinkfield (2007, pp.63-64) consideran que una teoría sólida de evaluación de programas debe tener las características siguientes: coherencia total, conceptos básicos, hipótesis comprobadas de cómo procedimientos determinados producen los resultados deseados, procedimientos manejables, requerimientos éticos, y un marco general tanto para guiar la práctica evaluativa de programas, como para llevar a cabo investigaciones sobre la evaluación de programas.

En el campo de la axiomatización o reconstrucción formal de teorías, Estanny (2006, p. 186) reseña la axiomatización, desde la concepción sintáctica de las teorías, de la teoría del movimiento del corazón, hecha por Wooger en 1978, y la reconstrucción formal, de corte estructuralista, de la estructura de la teoría de la Estequiometría Daltoniana realizada por Balzer, Moulines y Sneed (p.193).

Otro caso de axiomatización informal es el realizado por Gómez (2006) sobre la Teoría del Intercambio. Agrega la autora que los primeros que realizaron la axiomatización informal fueron los miembros del grupo Boubarki (1968) y en las ciencias factuales o empíricas, los trabajos de Suppes, McKinsey y Sugar (1953), Sneed (1979/1987), Stegmüller (1970/1975/1979), Moulines (1975/1982/1987) y Balzer (1982/1985/1997)

En el campo de la biología están los trabajos de Ginnobili (2012) de la Teoría de la Selección Natural y el de la reconstrucción estructuralista de la teoría del movimiento circular de la sangre de William Harvey, hecha por Barutta y Lorenzano (2012), así como también la reconstrucción que realizó Lorenzano (2002) de la Teoría del Gen o de la Herencia, propuesta por Morgan, Sturtevant, Muller y Bridges en 1915.

En el área de las evaluaciones o crítica de teorías científicas sociales también está Bunge (1999, p. 498) con su análisis de la Teoría de Elección Racional o (las teorías de la acción racional, como él las llama) junto a otros teóricos tales como Sen (2013, p.39) y Tarrow (2004, pp. 55-56).

En las Ciencias Sociales, el famoso debate entre la Lingüística Chomskyana y la Lingüística Neoconductista, (Serrano 1983), constituye un caso de evaluación de teorías, así como la evaluación de las teorías cognitivas presente en el trabajo de Vallejos (1998). Estos dos casos están reseñados en Andrade (2005) quien realizó una evaluación formal-discursiva de las teorías del aprendizaje la cual constituye una contribución muy valiosa en el área.

En este mismo ámbito del aprendizaje, Padrón (2014), hace una evaluación de la llamada “Teoría Conectivista del Aprendizaje”, donde demuestra, vía mecanismos lógicos, que dicha propuesta no es en realidad una teoría del aprendizaje y que el supuesto (la conectividad) en que dice basarse no es nada nuevo, puesto que ella ha estado presente en todas o casi todas las experiencias y fuentes de aprendizaje.

También en la esfera de la evaluación propiamente dicha se observa esta actividad de análisis y crítica teóricos. En ella, Trochim (1998), identifica deficiencias en la teoría minimalista de la evaluación propuesta por Scriven en 1968.

Un último estudio, el realizado por Bonilla y Trujillo (2005), quienes realizaron un análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral, a partir de las propuestas teóricas de Jean Piaget (perspectiva estructural genética), la teoría cognitivo evolutiva de Lawrence Kohlber, la ética del

cuidado de Carol Gilligan, y las teorías integrativas de James Rest y Richard Knowles.

Este es el marco referencial, desde el punto de vista de los programas de investigación y proyectos metateóricos, donde se ubica el presente estudio, considerando sus objetivos y su metodología.

## CAPITULO II

### PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO

La coexistencia de teorías rivales es la regla, no la excepción.  
Por ello, la evaluación de teorías debe ser comparativa.  
Laudan

Toda teorización, independientemente del nivel de profundidad o de la amplitud del conocimiento que refleje, desde la mínima conceptualización hasta la expresión máxima del hecho teórico, las teorías, tiene un correlato empírico, o sea, un referente en el sector de la realidad objeto de estudio.

En el presente estudio, el referente o correlato empírico de las teorizaciones de la evaluación es el hecho evaluativo, es decir, la práctica que se realiza para estimar el valor, siguiendo el origen etimológico del término *evaluare-valorare*, que tiene o posee el objeto a evaluar. Este último presenta variadas y múltiples manifestaciones, tales como el impacto ambiental de la actividad humana; evaluar un desastre natural (terremoto, tsunami, inundación), social (ataque bélico, acto terrorista); un programa, proyecto o, en general, un propuesta de acción (teórica o práctica), evaluación de personal (perfil de entrada, salida, rendimiento laboral, estudiantil, deportivo, entre otros)

Esa estimación o evaluación se ha utilizado para determinar, predecir y retrodecir el éxito o calidad de las acciones humanas intencionales planificadas, tales como programas, proyectos, estrategias, planes, teorías, modelos, hipótesis, actividades, técnicas, tecnologías, todas ellas con una intencionalidad manifiesta en las diferentes esferas de la actividad humana: social, económica, de salud, política, educativa, entre otras.

Aunque la evaluación ha sido confundida e intercambiada con otros términos que están asociados con él, como investigación, auditoría, control, monitoreo, supervisión, en los diferentes ámbitos de la actividad humana, en el campo educativo se ha relacionado con la medición, el *assessment*, la acreditación, la calificación y los exámenes.

Por otro lado, para referirse al concepto de evaluación se han utilizado múltiples y variadas expresiones. Entre ellas, están las identificadas según la finalidad o característica principal de la práctica evaluativa: evaluación sistémica, evaluaciones encubiertas, cuasi evaluaciones, evaluación por objetivos, por competencias, libre de objetivos, centrada en el cliente, artística, basada en la teoría del programa, para el perfeccionamiento, orientada al consumidor, respondiente, constructivista, holística, democrática, formal, informal, sumativa, formativa, diagnóstica, orientada al uso de los resultados, por criterios, por normas, experimental, judicial, evaluación negociada, cualitativa, cuantitativa, iluminativa, dirigida al empoderamiento, deliberativa, mediante estudios de casos, feminista, comparativa, participativa, indígena, transformadora.

En atención al objeto evaluado, se habla de: evaluación de programas, políticas públicas, personal, procesos, impactos, contexto, entrada, evaluación de salida, desempeño, institucional, del aprendizaje, de competencias, para la discapacidad, feminista, de evaluación (metaevaluación), entre las denominaciones más frecuentes.

En cuanto a las definiciones del hecho evaluativo, entre las más utilizadas se pueden mencionar desde las más antiguas hasta las actuales:

“Proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados” ((Tyler 1950, citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989, p. 92)

Scriven al presentar el primer intento de teorización que se ha hecho de la evaluación (1968), considera a esta última como la “ciencia de la valoración” y la define como:

La disciplina de la evaluación conlleva la determinación sistemática y objetiva del grado en el cual cualquiera de las propiedades siguientes se le atribuyen al objeto evaluado: mérito (calidad), valor o significado (importancia). Cada uno de estos conceptos es contextualmente determinado, en especial, la importancia, y comprender la diferencia entre la dependencia contextual y la libertad de cada concepto es parte de la comprensión de la lógica de la evaluación. (p. 9)

En 1987 (p. 183), Stufflebeam y Shinkfield consideraron la evaluación como un:

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

Rossi y Freeman (citado en Ballart, 1979, p. 4) definen la evaluación como "la aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social en la valoración de la conceptualización y diseño de un programa, de la implementación y de la utilidad de los programas de intervención social"

Para el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa, 1994), la evaluación es "La emisión sistemática de juicios sobre el valor o mérito de un objeto"

Stufflebeam y Shinkfield, ofrecen veinte años después, (2007, p. 16), la siguiente definición: "Proceso sistemático de identificar, obtener, informar y aplicar información descriptiva y juicios sobre el valor, mérito, probidad, factibilidad, seguridad, importancia e igualdad de un objeto determinado".

En el área educativa, Pérez Juste, (2006, p.32), teórico representativo de la evaluación, al respecto expresa lo siguiente:

La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.

Para la UPEL, la evaluación "Es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información con el fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión" (2008, p.)

En el ámbito de la salud, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), la considera como: “Una estimación, lo más sistemática e imparcial posible, de una actividad, proyecto, programa, estrategia, política, tema, sector, área operativa, desempeño institucional” (p. 17)

Como puede observarse, de esta muestra introductoria de conceptos sobre evaluación pueden identificarse diversos elementos utilizados para su definición. Entre estos elementos están los siguientes:

1. Medida entre los objetivos formulados y los logrados
2. Grado de presencia del mérito, valor e importancia del objeto evaluado (evaluando)
3. Obtención de información sobre el valor y mérito del evaluando para la toma de decisiones.
4. Valoración de la conceptualización, diseño, implementación y utilidad de programas de intervención social.
5. Emisión de juicios sobre el valor y mérito de un objeto
6. Valoración de los factores que inciden en los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.
7. Interpretación de la información obtenida sobre el evaluando con el fin de seleccionar la(s) mejor(es) alternativa(s) de decisión
8. Valoración del evaluando.

En estas ocho síntesis se nota la presencia de elementos comunes: objetivos, mérito, valor, toma de decisiones, mejora, utilidad. De ellos, medida, emisión de juicios y valoración están relacionados con la acción central del proceso evaluativo. Los objetivos, mérito (calidad o eficacia), valor (validez, utilidad o necesidad), corresponden, por su parte, a los atributos fundamentales que deben ser considerados al momento de evaluar. Finalmente, la toma de decisiones y la mejora están en correspondencia con la finalidad (para qué) de la evaluación.

Aquí es importante señalar la acepción que se otorga a los atributos mérito y valor del evaluando. Todo ello con la intención de analizar su presencia en

los diferentes tipos de evaluando en el campo educativo. Por *mérito*, Stufflebeam y Shinkfield (2012) y Scriven (1972, 1981), conciben aquella característica o rasgo del programa, servicio o acción diseñada a intervenir en una situación deficitaria o problemática, que lo hace, eficaz y eficiente al momento de alcanzar las metas u objetivos establecidos, es decir, obtener los logros para los cuales es diseñado.

El *valor* de la acción referida, por su parte, tiene que ver con la necesidad detectada de tal acción, la que la hace válida o útil. La relación entre estos dos atributos fundamentales de la práctica educativa está en que una acción puede ser meritoria (eficaz y eficiente) mas no ser al mismo tiempo necesaria o útil. Sin embargo, toda acción necesaria o útil debe ser eficaz y eficiente.

A estos elementos presentes en la mayoría de las definiciones actuales sobre evaluación debe agregársele la diversidad de objetos susceptibles de evaluación. Scriven (1981) propuso el término *evaluando* para referirse a todo objeto o sujeto evaluable. Entre los evaluando más comunes en la literatura evaluativa está: personas (perfil y desempeño), programas, proyectos, políticas, equipos, teorías, tecnologías (bienes, servicios), organizaciones. De estos, la mayoría de las publicaciones sobre las teorizaciones de evaluación están dirigidas a la evaluación de programas en los diferentes ámbitos de la actividad humana.

Aunque el concepto de programa, visto como un conjunto de actividades interrelacionadas y orientadas hacia un objetivo, puede abarcar a todos los demás evaluandos como componentes de ese conjunto o, por otro lado, puede compartir con ellos las características o atributos básicos a la hora de ser objeto de evaluación, este último caso no está muy claro cuando se habla de evaluación de desempeño docente o rendimiento (desempeño) estudiantil.

Esta variedad de concepciones de la práctica evaluativa y la existencia de diversos evaluando hace necesario recurrir a las diferentes teorizaciones, llamadas, en la mayoría de las recopilaciones sobre propuestas evaluativas, modelos o enfoques de evaluación, a falta de un término más adecuado para

identificar tales teorizaciones o conceptualizaciones, (Popham, 1980, Alkin, 2004; Stufflebeam y Shinkfield, 2012; y Mertens y Wilson, 2012).

En cuanto a las clasificaciones de los modelos de evaluación, Popham (citado en Moore 2001, p. 29) propone cuatro modelos:

- \* De consecución de metas: Tyler, Hammond, Metfessel.
- \* De enjuiciamiento sobre criterios intrínsecos: Acreditación.
- \* De enjuiciamiento sobre criterios extrínsecos: Stake, Scriven.
- \* De facilitación de decisiones: Stufflebeam, Guba, Alkin.

Por su parte Stufflebeam y Shinkfield (2007) distinguen tres tipos:

1. Pseudoevaluaciones, dónde se incluyen las investigaciones encubiertas y los estudios basados en las relaciones públicas.

2. Cuasievaluaciones, a su vez clasificadas en: Estudios basados en objetivos: Tyler, Bloom, Popham; Estudios basados en la experimentación: Campbell y Stanley, Suchmam, Cronbach, Snow.

3. Verdaderas evaluaciones, dónde se incluyen: Estudios de orientación de la decisión: Cronbach, Stufflebeam, Alkin, Guba, Taylor; estudios centrados en el cliente: Stake, MacDonald; estudios políticos: Coleman, Clark, Wolf, Weiss; estudios basados en el consumidor: Scriven, Glass.

Alkin y Christie (2004, 2012) utilizan el árbol de las evaluaciones como metáfora para clasificarlas y entonces hablan de:

1. Evaluaciones dirigidas al uso, originalmente con el énfasis en la toma de decisiones. Señalan como proponentes de este grupo a:

- Stufflebeam, Wholey, Patton, Chelimski, Fetterman, King, Alkin, Owens, Williams, Cousins, Preskill, entre otros.
2. Evaluaciones basadas en el método (científico), representadas por las propuestas de Tyler, Campbell, Scriven, Suchman, Cronbach, Boruch, Stake I, Cook, Rossi, Weiss, Chen, Henry y Mark, Pawson y Tilley, Levin, y Verdun.
  3. Finalmente están las evaluaciones orientadas a determinar el valor del evaluando, cuyos representantes más importantes son los sistemas de evaluación propuestos por: Stake II, MacDonald, Parlett y Hamilton, Guba y Lincoln, Eisner, Wolf, Greene, Mertens, Carlsson.

Mertens y Wilson (2012) presentan una tipología basada en cuatro paradigmas: el *postpositivista*, el cual equivale a grandes rasgos a la orientación hacia el método de la clasificación anterior de Alkin y Christie; el *pragmático*, equivalente a la clase basada en el uso de los resultados; el *constructivista*, que busca estimar el valor del evaluando (corresponde en términos generales al grupo de evaluaciones orientadas al valor de la clasificación anterior). Estas teóricas de la evaluación agregan un cuarto paradigma de evaluaciones, denominado *transformativo*, enfocado a considerar individuos o grupos de individuos en situaciones marginales de derechos humanos y de injusticia social.

Como puede observarse, en términos de teorizaciones (modelos y enfoques) también existe una gran variedad y diversidad de denominaciones con sus respectivas definiciones y objetos de evaluación.

Esto también se ocurre en el ámbito educativo, donde se dice que surgió la evaluación con criterios sistemáticos y de rigurosidad, cuando Tyler (1902-1994), creador del término “evaluación educativa”, fue el primero en utilizarla. El sistema educativo, independientemente del nivel o modalidad que la constituya, es o puede ser objeto de evaluación. Desde las prácticas

educativas más amplias y generales como son las políticas educativas, el currículo o plan nacional, pasando por el nivel medio, representado por los programas analíticos, unidades didácticas y llegando a los componentes más específicos, tales como los planes de clase, actividades didácticas de enseñanza y evaluación, como típicas acciones educativas, son susceptibles de ser evaluadas.

Por otro lado, están los centros educativos que han sido objetos de evaluación al analizar el desempeño organizacional o colectivo. Igualmente está el desempeño individual, tanto laboral (docentes, administrativo y obrero) como estudiantil, el cual constituye el indicador más confiable y válido al momento de estimar el funcionamiento o comportamiento del sistema educativo en sus diferentes niveles o componentes.

La evaluación como práctica humana de alto valor ha sido objeto de conocimiento tanto práctico como teórico. Este último se ha agrupado en conjuntos cognoscitivos de alto nivel de sistematización y socialización llamados modelos y enfoques con el objeto de describir, explicar, predecir y retrodecir el hecho evaluativo.

Para Stufflebeam, Madaus y Kellaghan (2000, p. 248) “La proliferación de los modelos de evaluación es un signo del fermento del campo y la seriedad de los problemas metodológicos que enfrenta la evaluación”. Sin embargo, también puede interpretarse como un indicador de la complejidad de la evaluación como práctica social y objeto de estudio y, de allí la variabilidad de las perspectivas tomadas por los autores de estas propuestas teóricas sobre evaluación.

Por otro lado, no todas estas propuestas teóricas, en particular las del área social, parecen cumplir con los requisitos formales de todo sistema teórico, tales como adecuación o correspondencia, consistencia interna y externa, unidad conceptual, exactitud lingüística, alcance o completitud, economía o simplicidad, contrastabilidad, entre otros.

Al respecto, Ragin (2007, p.48), señala que “casi todas las teorías científicas sociales son abstractas, vagas e inconsistentes, y es difícil deducir hipótesis claras de ellas. No es extraño que una teoría se formule de una manera tan vaga que sea posible deducir de ella explicaciones contradictorias”.

Las teorías de la evaluación de la acción humana intencional son teorías científicas sociales que tienen como propósito dar cuenta del hecho evaluativo, lo que las convierte en teorías rivales, no a la manera propuesta por Lakatos (confrontación empírica de las teorías rivales con la experiencia), sino la contrastación o confrontación teórica entre ellas.

Debido a la existencia de múltiples conceptualizaciones (modelos y enfoques) sobre evaluación, este estudio tiene como propósito contrastar las principales teorizaciones propuestas sobre evaluación, a través de un análisis de su adecuación a la práctica evaluativa.

Para ello se ha partido de la formulación de la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es el grado de adecuación que presentan las propuestas teóricas más importantes sobre el hecho evaluativo con especial referencia al campo educativo?

La adecuación de estas propuestas, o capacidad teórica de dar cuenta del hecho evaluativo, se realizó desde la perspectiva de la lógica y del análisis del discurso, a partir del análisis de la estructura de cada una de estas teorías (análisis intrateórico) y de la evaluación de la correspondencia de cada una de ellas con el correlato empírico para el cual fueron elaboradas (evaluación interteórica).

Esta contrastación formal o teórica se llevó a cabo partiendo del principio que establece Laudan (citado en Domínguez. 2005, p. 54), al señalar que “la coexistencia de teorías rivales es la regla, no la excepción. Por ello, la evaluación de teorías debe ser comparativa”. Más adelante agrega, “una teoría es aceptable si al compararla con sus rivales, su eficacia y su progreso resultan mayores.

Con la finalidad de hallar respuestas a esta interrogante se ha establecido el siguiente sistema de objetivos.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Contrastar teorías de evaluación en el área de la educación, desde el punto de vista de la Lógica y del Análisis del Discurso.

### **Objetivos específicos**

- Sistematizar las teorías existentes sobre evaluación educativa
- Analizar perspectivas lógicas y discursivas para la contrastación de teorías
- Aplicar las perspectivas lógicas y discursivas analizadas a la contrastación de las teorías de evaluación educativa
- Derivar conclusiones teóricas y aplicativas respecto al grado de adecuación de las teorías de evaluación bajo estudio.

Parece necesario complementar este sistema de objetivos con las siguientes acotaciones. No todas las propuestas teóricas que sobre evaluación han sido hechas hasta ahora, necesariamente cumplen con los requisitos de *pertinencia* (grado en que interpretan o explican el hecho evaluativo), *correspondencia empírica o rivalidad de teorías* (atención a un mismo campo o sector empírico), *relaciones de redundancia y/o complementariedad interteórica* (grado de solapamiento o complementariedad de contenido referido al hecho evaluativo) y, finalmente, la *sistematización y/o formalización* en dependencia de la adscripción a una base epistemológica determinada.

Por eso es necesario determinar primeramente el estatuto teórico (prescriptivo-explicativo) del sector de la realidad que pretenden dar cuenta o

interpretar y, en segunda instancia, su estatuto científico frente a la posibilidad de que algunas de estas propuestas hayan sido producto de observaciones con bajo nivel de sistematicidad, y/o de deducciones con escaso contenido racional.

Una vez seleccionadas las teorías que cumplan con los requisitos anteriormente mencionados, esas teorías fueron objeto de un análisis formal de su estructura en tanto que sistemas teóricos propuestos a través de un instrumental semiótico representado por las dimensiones pragmática, sintáctica y semántica, con el propósito estudiar su consistencia interna, independencia interna y completitud interna. Para ello se recurrió a un instrumental metateórico del Análisis del Discurso con la finalidad de analizar los niveles de sistematización, consistencia, contrastabilidad, alcance, correspondencia empírica, entre otros atributos propios de los sistemas teóricos.

Todo ello con la intención de obtener un producto final que permita seleccionar la(s) teoría(s) más adecuadas para gestionar el hecho evaluativo, con especial referencia al campo educativo. Para expresarlo de una manera más formal, se trata de, dado un conjunto  $T$  de teorías de la evaluación  $t_1, t_2 \dots t_n$ , se deberá obtener un ordenamiento interno a  $T$ , del tipo  $t_i > t_j > t_k \dots > t_n$ , donde el símbolo  $>$  representa la relación de mayor adecuación que existe entre una teoría sobre otra. Es posible que resulte más de una teoría que comparta con otra(s) un mismo nivel de adecuación, del tipo  $t_i \cong t_j$ , o  $t_i \cong t_j \cong t_k$ , lo que para nada eliminaría por completo la rivalidad entre las teorías de la evaluación estudiadas, sino que solo la reduciría a un mínimo.

Finalmente, la evaluación interteórica de estas propuestas se alcanzó con la aplicación de los criterios de pares interteóricos: activismo - pasivismo, internalismo - externalismo, sincronismo - diacronismo, generalidad - articularidad, individualidad -totalidad. Lo que equivale a una comparación entre las teorías que cumplan con los requisitos establecidos para alcanzar los objetivos anteriores o, dicho en otras palabras, que constituyan los resultados

de esos objetivos, a fin de determinar la(s) que resulte(n) más adecuada(s) desde la perspectiva lógico-discursiva y en atención a los criterios o requisitos en las etapas anteriores de la investigación.

### **Justificación del estudio**

El producto terminal de este estudio es un conjunto de las teorías de la evaluación en función de su grado de adecuación para dar cuenta de la acción evaluativa en educación. La utilidad de este producto cognoscitivo radica en la selección de aquella(s) teoría(s) más eficiente(s) al momento de estimar el valor y mérito de una acción intencional en los diferentes ámbitos de la acción educativa: sistema educativo, políticas, planes, programas, proyectos, estrategias, técnicas, instrumentos, desempeño y/o rendimiento de los diferentes actores educativos.

Como se ha señalado anteriormente, este estudio se ubica según la clasificación presentada por Padrón (1992,1998, 2013) en su Modelo Teórico de la Investigación, en particular en las Fases de la Estructura Diacrónica de la Investigación, corresponde a la fase contrastiva o de evaluación de productos teóricos, resultantes de la fase explicativa.

Esta evaluación lógica y discursiva de las principales propuestas teóricas que actualmente existen sobre evaluación, ayudará a evitar la pérdida de esfuerzos, tiempo y demás recursos en la contrastación empírica y, lo que es de mayor valor, la aplicación insegura y de resultados impredecibles en cuanto a la efectividad de alguna teoría o sistema teórico al momento de usarlo.

En términos generales, la importancia de esta investigación está basada en su contribución a los estudios metateóricos en general y al campo de la evaluación en educación, en particular.

### **Límites y alcances del estudio**

El objetivo general o final de toda investigación constituye la macro intención de la misma y corresponde al compromiso adquirido por el

investigador al momento de socializar la sistematización del estudio realizado. En el presente caso, ésta se refiere a la contrastación de las principales propuestas teóricas que sobre evaluación educativa existen en la actualidad. Este aspecto corresponde a la delimitación temática del estudio.

La delimitación espacial no aplica en este caso, toda vez que las teorías en estudio son, o pretenden ser, de alcance universal y no están limitadas a algún espacio geográfico en particular.

En cuanto a la delimitación temporal, este estudio fue ejecutado entre el mes de enero y mayo del presente año. Por tanto, cualquier nueva propuesta teórica que sobre evaluación surja, una vez finalizada la evaluación de las teorías existentes, quedó fuera de consideración.

## **CAPITULO III**

### **REFERENTES TEÓRICOS**

Una teoría no se rechaza sólo porque presente anomalías  
ni se acepta sólo porque sea empíricamente confirmada.

Laudan

En este capítulo se presentan los conceptos centrales del estudio cuya función es servir de fundamento para sustentar el objeto de evaluación y sus respectivos componentes, así como las diferentes operaciones que se llevaron a cabo para alcanzar el objetivo terminal de esta investigación. Los referentes teóricos centrales son: Epistemología, Metateoría, Lógica Formal y Análisis del Discurso.

Los dos primeros referentes (Epistemología y Metateoría ) constituyen las teorías sustantivas, es decir, aquellos referentes teóricos que están directamente relacionados con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación, mientras que la Lógica Formal o Metalógica y el Análisis del Discurso, corresponden a las teorías de servicio, o sea, aquéllas que no guardan una relación directa con los hechos bajo estudio, sino más bien con las condiciones metodológicas de trabajo y permiten el manejo organizado de propiedades y conceptos, independientemente del contenido empírico y teórico de éstos.

#### **Epistemología**

Entre las diversas esferas generales del conocimiento pueden mencionarse la filosofía, la ontología, la epistemología, la lógica, la axiología, la ética y la metodología. Las últimas parecen haber surgido de la primera, pero una de ellas, la epistemología, por centrarse en el estudio del conocimiento científico

es considerada como filosofía de la ciencia (Bunge, 2004). Para él, la epistemología está compuesta por ocho ramas: Lógica de la ciencia, semántica de la ciencia, teoría del conocimiento científico, metodología de la ciencia, ontología de la ciencia, axiología de la ciencia, ética de la ciencia y estética de la ciencia. En cuanto a las epistemologías específicas (regionales para él), menciona: Filosofía de la lógica, filosofía de la matemática, filosofía de la física, filosofía de la química, filosofía de la biología, filosofía de la psicología, filosofía de las ciencias sociales, filosofía de la tecnología y, finalmente, filosofía de las teorías de sistemas, (pp. 31-32)

Frente a esta concepción, existen autores que como Padrón (2013), consideran la epistemología como teoría de la ciencia o de la investigación. De allí que se podría hablar de una epistemología general y de epistemologías específicas. La primera, referida al estudio de la ciencia como el conjunto de conocimientos con un alto grado de sistematización y socialización y con un basamento teórico en general y las segundas orientadas al estudio de las características particulares de cada ciencia.

Para este autor, (Ob. cit., p. 43), la epistemología es “un sistema de teorías acerca de la producción, validación, difusión y uso de un cierto tipo de conocimiento llamado científico, caracterizado por un alto grado de sistematización, alto grado de socialización y con un sólido basamento teórico”. Aquí, en esta conceptualización se puede ver claramente la diferencia entre epistemología y metateoría, donde esta última es una teoría que estudia otra u otras teorías.

Corresponde también a la epistemología dar cuenta de las diferentes concepciones que se han tenido y tienen de los componentes centrales de toda ciencia: las teorías.

En el transcurso de la historia han prevalecido tres concepciones sobre las teorías. Estas son: la concepción sintáctica, la concepción estructural y la concepción semántica. Estas posturas expresan la naturaleza y funcionamiento de las teorías en tanto sistemas cognoscitivos.

### ***Concepción sintáctica de las teorías***

Según esta postura (conocida también como Concepción Heredada, Concepción Enunciativa o Enfoque Sintáctico-Axiomático) formulada por los representantes del Círculo de Viena (Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Hans Reichenbach, Kurt Gödel y Alfred Tarski en la década de los 20 del siglo pasado), las teorías científicas son “cálculos formales o sistemas formales axiomáticos parcialmente interpretados mediante reglas de correspondencia que relacionan términos teóricos con términos observacionales”, (Guerrero, 2010).

De acuerdo con esta concepción, para que una teoría sea científica, esta debe cumplir con ciertas condiciones entre las que predomina la posibilidad de ser axiomatizada o representada a través de una reformulación canónica que implica una expresión lógico-formal a través de un lenguaje  $L$  de primer orden, el cual puede ser ampliado con operadores modales y organizado de acuerdo con el cálculo lógico. De este lenguaje  $L$  se derivan sublenguajes  $L_0$  sin cuantificadores lógico ni operadores y en subcálculos  $K$  que se derivan de la interpretación semántica de acontecimientos concretos y observables donde se determinan las relaciones de propiedad y consecuencias.

Finalmente, la interpretación parcial se obtiene de los postulados donde solo deben aparecer términos teóricos  $T$  con las reglas de correspondencia, cuyo conjunto debe ser finito y compatible con los postulados teóricos. Esta concepción equivale a la transformación de un lenguaje natural de la teoría a un lenguaje lógico-matemático o lo que es lo mismo a la matematización de las teorías científicas.

### ***Concepción estructural de las teorías***

Esta propuesta metateórica surge como intento, por parte de Suppes (1988), Sneed (1971), Stegmüller (1973), Balzer, Moulines y Sneed (1987), de superar las limitaciones y vacíos de la concepción sintáctica antes

mencionada. De acuerdo con esta perspectiva lo fundamental es concebir las teorías en términos de sus componentes estructurales así como su funcionamiento. Esta concepción, al igual que la anterior postula la axiomatización de los sistemas teóricos para establecer la morfología de las teorías, pero basándose en los componentes y relaciones funcionales de los mismos.

Para ello propone una “axiomatización informal de las teorías científicas” a través del uso de la teoría informal de conjuntos con la idea de caracterizar las teorías empíricas. Con la idea de alcanzar esto, Suppes utilizó la técnica del predicado conjuntista para caracterizar extensionalmente la teoría en función de la clase de modelos, al determinar la clase de modelos que lo satisfacen, sin recurrir a la reducción de las teorías a cálculos lógicos, operación típica de la concepción sintáctica. Para Moulines (citado en Perdomo Reyes, 2006, p. 42), “una teoría científica se reconstruye utilizando técnicas conjuntistas, donde el elemento mínimo del análisis estructural son los modelos, no los enunciados, de tal manera que los modelos de una teoría son los correlatos formales de los trozos de realidad a los que la teoría se aplica”.

Otra característica peculiar de esta propuesta es la inclusión en la estructura de las teorías científicas de aspectos pragmáticos y dinámicos de la corriente historicista propugnada por Kuhn y Lakatos. Con ello, esta propuesta termina con la separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, propia de la concepción heredada.

### ***Concepción semántica de las teorías***

Constituye una reacción crítica a las concepciones anteriores en lo que respecta a la consideración de las teorías como sistemas inferidos deductivamente a partir de axiomas. Este enfoque, respaldado por Suppe (1972,1974,1989), van Fraassen (1972,1976) y Giere (1979,1988), utiliza los modelos teóricos como centros de la representación ya que estos pueden ser

expresados en lenguajes más variados y versátiles, a diferencia del lenguaje formal de las demás concepciones.

Parafraseando a Suppes (citado en Estanny, 2006, p. 98), las teorías, al ser entidades extralingüísticas, pueden ser descritas a través de sus formulaciones y, de este modo, constituirse en modelos de estas formulaciones. Esto se hace mediante las técnicas semánticas de la teoría de modelos. Desde esta perspectiva, para Suppes, las teorías son “instrumentos conceptuales para llevar a cabo descripciones y predicciones de los fenómenos y para construir una representación del mundo, pero no son entidades verbales, ni conjuntos de enunciados, ni esqueletos lógico-sintácticos vestidos con algún tipo de lenguaje básico empirista”. Perdomo (2006, pp.95-96)

Aparte de las concepciones ya mencionadas, es necesario hablar de la adecuación metalógica de las teorías, en otros términos, las condiciones que deben cumplir las teorías para ser consideradas como tales. Entre estas condiciones según Bunge (2000, p. 383) están: consistencia formal (interna y externa), independencia y completitud.

### ***Consistencia***

Una teoría tiene la propiedad de ser *consistente* internamente cuando no contiene al menos una contradicción dentro de ella. O sea, cuando no es posible deducir una fórmula (proposición) y su negación. Según la teoría de modelos, la existencia de un modelo implica que una teoría lógica es consistente, o lo que es lo mismo, en palabras de Bunge, “una teoría admite un modelo si y solo si es formalmente consistente.

La importancia de que un sistema teórico sea internamente consistente radica en el hecho que la presencia de contradicciones dentro del sistema teórico o conjunto de fórmulas implica la imposibilidad de distinguir entre una fórmula o proposición falsa de una verdadera y cualquier evidencia empírica

puede servir de soporte para una o para la otra, con lo que se perdería la propiedad de la teoría de servir de herramienta cognoscitiva para dar cuenta de la realidad objeto de análisis o estudio. .

La consistencia externa, por su parte, se refiere a la propiedad deseada en toda teoría de no estar en contradicción con otra teoría factual aceptada (sin ser rival) del mismo campo de aplicación o de campos adyacentes. La necesidad de este tipo de consistencia, de acuerdo con Bunge (Ob. cit., p.384), estriba en que si dos o más teorías, aplicables en un mismo campo o campos adyacentes, no son mutuamente consistentes, entonces cualquier información derivada (explicaciones y predicciones) de sus supuestos iniciales no serían de gran valor porque cada explicación o predicción podría tener los dos valores: verdadero y falso, esto debido a la presencia de contradicciones interteóricas.

### ***Independencia***

La independencia se refiere, de acuerdo con Bunge (Ob. cit., pp.386-389), a dos componentes primigenios de las teorías: las primitivas (conceptos primitivos o básicos) y los axiomas. Esta propiedad formal, deseable en toda teoría perfecta, referida a los conceptos básicos, estipula que “un conjunto de conceptos en una teoría dada es independiente si esos conceptos no son definibles entre sí, aunque algunos o todos sean definibles en otras teorías”. La utilidad de esta propiedad está en que con ella una teoría posee los conceptos básicos necesarios y suficientes para constituir los axiomas.

La otra independencia es de los enunciados básicos o axiomas de la teoría y establece que “un sistema axiomático es independiente si y solo si ninguno de sus miembros no es derivable de los demás (aunque pueda resultar ser un teorema de otra teoría)”, (Ob. cit. p.388). La independencia de los componentes axiomáticos de una teoría es importante porque al “reducir un sistema a sus componentes independientes evitamos la formulación doble de una misma idea, una vez como axioma y otra como teorema”. (Ob. cit., p. 389).

### **Compleitud**

Se habla de *completitud* de un sistema teórico cuando en éste no pueden introducirse fórmulas (afirmaciones) que no puedan derivarse de sus axiomas, aunque sea con la ayuda de definiciones, (Bunge, 2000, p. 390). El mismo autor, (p. 390) plantea que “una teoría es formalmente completa si no puede ampliarse sin recurrir en contradicción; es incompleta si puede ampliarse sin contradicción, si puede crecer y seguir siendo consistente”. Según el mencionado autor para cada una de estas propiedades deseadas en toda teoría sólida existen procedimientos para probar su presencia en dicha teoría.

### **Metateoría**

La macrointención de este estudio (Contrastación de las propuestas conceptuales existentes sobre evaluación educativa) le confiere al mismo un carácter metateórico, pues lo convierte en una investigación de una realidad llamada teoría. Por metateoría se entiende habitualmente a aquella teoría que tiene como objeto de estudio otra teoría o clases de teorías, es decir, es una teoría de teorías.

Los primeros estudios metateóricos se dieron en el campo de las ciencias formales por antonomasia: matemática (metamatemática) y la lógica (metalógica), con los trabajos de Hilbert (metamatemáticas), Gödel (teorema de incompletitud) y Tarski (teoría de modelos).

Para Bunge (2009, p. 177), una metateoría

es una teoría acerca de una teoría o clase de teorías. Y una teoría o sistema deductivo es a su vez un conjunto de proposiciones (por ejemplo ecuaciones) ordenadas por la relación de deducibilidad. Así pues, en una teoría no existe ninguna proposición aislada: toda proposición es o una hipótesis o una conclusión. Con más precisión, una teoría es un sistema hipotético-deductivo en el sentido de que es expresable de tal manera que toda fórmula que hay en el sistema constituye o bien una premisa inicial (hipótesis, axioma, dato) o una consecuencia lógica de un conjunto inicial de suposiciones

Las teorías como representaciones abstractas de la realidad ocupan un lugar muy importante en el desarrollo cultural de los seres humanos, puesto que ellas les permiten realizar acciones menos azarosas e irracionales y más exitosas. Estos constructos han sido definidos desde muchas perspectivas o posturas filosóficas.

De Gortari (1988, p. 521), manifiesta que una teoría es

Una explicación que permite inferir los teoremas de un sistema, a partir de los postulados mediante operaciones ejecutadas conforme a ciertas reglas. Una teoría está dotada de signos, alfabeto, reglas de formación de fórmulas, de axiomas y de reglas de inferencia, lo cual le permite establecer que en ciertos enunciados, los teoremas de esa teoría son válidos.

Tanto la concepción, la construcción como la evaluación de teorías dependen fundamentalmente del Enfoque Epistemológico previamente adoptado, ya que es éste el que contiene los parámetros para concebir la naturaleza, la función y la estructura de las teorías, Padrón (2004, p.1).

Así, continúa el autor mencionado, para el enfoque epistemológico “empirista-inductivo”, según el cual hay una realidad externa independiente del sujeto cognoscente y que el conocimiento de dicha realidad se genera a partir de los datos de la percepción sensorial y de la observación, la *teoría* es un hallazgo universal, aritmético y frecuencial, del patrón de ocurrencias, del modo en que se suceden los hechos, hallazgo que debe luego expresarse en términos de un sistema de leyes.

En el enfoque “racionalista-deductivo”, aquel que considera que la realidad externa es independiente del sujeto que la conoce y que el conocimiento se genera a partir de las capacidades del cerebro humano y de sus funciones de razonamiento, la *teoría* es un diseño, una formulación mental, un invento, que imita aquellas estructuras universales y abstractas que son las responsables

de los procesos observacionales, aparentemente diferentes entre sí y que subyacen a las distintas casuísticas y a las observaciones y frecuencias aparentemente diferentes del modo en que ocurren los hechos.

Finalmente, de acuerdo con el enfoque “interpretativo-simbólico”, según el cual la realidad depende del modo en que la vemos y la pensamos y que el conocimiento es producto de nuestras propias intuiciones internas, de nuestras vivencias y de nuestra propia conciencia, la *teoría* es una especie de definición o de traducción del modo en que los grupos sociales y los individuos perciben los hechos desde su propia internalidad o desde su propia conciencia.

Bunge, (1999, p. 165.), agrega que la concepción de teoría también varía con el tipo de ciencia que la produzca. Así para las ciencias formales (lógica y matemáticas) y las eminentemente teóricas (física y química), el término teoría está referido a “Un sistema hipotético-deductivo, es decir, un sistema de proposiciones, algunas de las cuales tienen forma de hipótesis y el resto son deducciones a partir de las primeras”.

La idea de que una teoría física o una imagen del mundo es un modelo (generalmente de naturaleza matemática) y un conjunto de reglas que relacionan los elementos del modelo con las observaciones es vista como una conclusión de una perspectiva llamada *realismo dependiente del modelo* (Hawking y Mlodinow, 2010, p. 51). Para estos autores, “No hay imagen-ni teoría- independiente del concepto de realidad. Diferentes teorías pueden describir satisfactoriamente el mismo fenómeno a través de marcos conceptuales diferentes. De hecho, muchas teorías que habían demostrado ser satisfactorias fueron sustituidas posteriormente por otras teorías igualmente satisfactorias basadas en conceptos completamente nuevos de la realidad, (p. 53)

### **Caracterización de las teorías**

Entre las características más importantes de las teorías, Rojas (2001, p.103), menciona la *unidad teórica, deducibilidad, axiomatización y formalización.*

**Unidad teórica.** Para Bunge (1967, p. 425), la unidad de una teoría puede ser unidad formal (sintáctica) y unidad semántica. “La primera se refiere al hecho de ser *per se* un sistema hipotético-deductivo, es decir, que consiste en la existencia de relaciones lógicas entre las fórmulas de la teoría, de tal modo que ninguna quede aislada”, mientras que la segunda, llamada también consistencia semántica, significa que “los conceptos de una teoría deben ser semánticamente homogéneos, es decir, que sus conceptos pertenezcan a la misma familia semántica”, (p. 426).

La propiedad de **deducibilidad** es una relación de implicación lógica, pues el método deductivo consiste en la totalidad de las reglas y procesos lógicos, con cuya ayuda es posible deducir conclusiones finales a partir de unos enunciados llamados supuestos o premisas, (428)

La **axiomatización** de una teoría consiste en la reconstrucción de la misma a partir de los supuestos iniciales. Los axiomas constituyen las premisas fundamentales de toda demostración. Aunque son fórmulas (enunciados) sin demostrar, sirven para demostrar otros enunciados. La axiomatización es deseable porque favorece el reconocimiento de la independencia de los axiomas y su consistencia, (p. 520)

**La formalización** de una teoría consiste en la formulación de su base de manera exacta y total. La formalización exacta requiere una formulación simbólica explícita de sus axiomas, supuestos y reglas de la teoría. La simbolización, por su parte, puede ser lógica (lógica matemática) o matemática.

Según Klimovsky (citado en Chá, 2002, pp.93-95) entre los aspectos centrales de las teorías se tiene al contexto y los componentes. Los contextos de las teorías son tres: a) El de descubrimiento, donde el científico llega a plantear hipótesis o conjeturas. b) El contexto de justificación, donde debe validarlas. c) Y el contexto de aplicación, que implica aplicar las hipótesis validadas a la realidad, y por ello es un contexto tecnológico. En cuanto a los componentes, las teorías científicas tienen cuatro:

a) Empírico: conjunto de hechos que sirven para controlar la teoría y actuar sobre ellos.

b) Lingüístico: la teoría es un conjunto de afirmaciones lingüísticas, más o menos distanciadas de lo empírico.

c) Lógico: las afirmaciones de la teoría unas se deducen de otras mediante razonamientos lógicos.

d) De validez: cada afirmación puede ser válida o incorrecta, y esto debe ser determinado mediante el método científico.

### **Dimensiones de las teorías**

En cuanto a las dimensiones de las teorías, Rojas (2001, p.58), el estudio de las teorías normalmente abarca dos dimensiones: su estructura y su dinámica. La primera está referida a su conformación interna, es decir, trata de sus componentes y las relaciones entre ellos. Existen dos posiciones importantes que hablan de la estructura de las teorías. Una de ellas es la tomada por Bunge (1967, p. 414), para quien una *teoría científica* es “un conjunto de hipótesis y/o leyes relacionadas entre sí en forma deductiva. Esto significa que cada miembro del conjunto es o bien un supuesto inicial (axioma, supuesto, definiciones) o bien una secuencia lógica de los supuestos iniciales”.

Los beneficios de la construcción de teorías según Bunge (1999, p.167), son:

1. Una teoría verifica hipótesis que antes se encontraban dispersas.
2. Semejante unificación posibilita la demostración (deducción) de ciertas hipótesis en razón de otras.
3. Algunas de estas consecuencias pueden ser nuevas, es decir, desconocidas hasta antes de que la teoría fuera propuesta.
4. El apoyo mutuo de los componentes de una teoría facilita el examinarlos críticamente uno por uno a la luz de los restantes.
5. Toda confirmación de los componentes de la teoría refuerza indirectamente a los restantes.

6. Todo contraejemplo a uno de los componentes de la teoría suscita dudas acerca de los demás.

Para Padrón (2004), la estructura o los componentes de una teoría, desde el punto de vista de la Metateoría o Metalógica, corresponden a una estructura o componentes semióticos, atendiendo al significado peirciano, según el cual toda teoría se inserta en una sociedad o grupo social, en un momento histórico-cultural y en un espacio físico social (componente pragmático). Por tanto, para su análisis y comprensión, es necesario enfocarla en su contexto socio-histórico-cultural, pues éste le da el significado real de su existencia.

El segundo componente semiótico de toda teoría es su constitución lingüística, es decir, constituye en sí misma en una pieza de lenguaje, entendiendo por éste cualquier sistema de signos (semiótica). Según la perspectiva sintáctica, las teorías se pueden dividir en: formalizadas, semiformalizadas y no formalizadas.

El tercer elemento semiótico de toda teoría es el semántico, referido a las interpretaciones o significados de la teoría o sus componentes. Estas interpretaciones están previstas en su base a través de las descripciones empíricas que la sustentan.

### **Dinámica**

Si se parte de la afirmación de Bunge (2000, p. 394) que dice “Las teorías pueden construirse, remodelarse, reconstruirse lógicamente, aplicarse, destruirse y olvidarse”, como una especie de ciclo de vida de los sistemas teóricos, se podría reducir este recorrido, para los propósitos del presente estudio a la *construcción, reconstrucción lógica* (formalización) y *evaluación* de teorías.

Las teorías surgen como un conjunto de afirmaciones más o menos inconexas para dar cuenta de pequeños sectores de la realidad. Ese conjunto de afirmaciones son fruto del conocimiento ordinario que se tiene de la

realidad, el cual se va afinando para ir eliminando la siempre presente, en este estadio, confusión conceptual. Los elementos primarios utilizados en la construcción de una teoría dependen de la naturaleza de los problemas hacia los cuales va dirigida esa propuesta teórica, así como también del conocimiento que se tenga tanto conceptual como procedimental al respecto, sin olvidar el estilo de pensamiento o procesamiento cognitivo del investigador. Todo esto permite pensar en la posibilidad de que diferentes investigadores puedan llegar a la misma propuesta partiendo de consideraciones diferentes.

Por lo dicho anteriormente, puede observarse que no existen métodos o esquemas establecidos para la construcción de teorías, sino solo ideas de aproximación al proceso de teorización, llamadas por Bunge (Ob. cit., p. 395), “ideas heurísticas”. El resultado de esa primera aproximación teórica es una especie de borrador que puede organizarse y clarificarse posteriormente a la luz de los primeros análisis y aplicaciones mentales. Ese borrador es llamado “Teoría natural o verbal”, (Ob. cit., p. 395).

La propiedad más importante que se le exige a esta teoría natural es el alcance unitario del sector de la realidad que pretende explicar. En este estadio los demás atributos deseables como consistencia e independencia son puestos en un lugar siguiente, hasta tanto no se garantice el alcance mencionado.

El siguiente estadio de las teorías es la reconstrucción formal o formalización. La formalización es una afinación formal que puede hacerse a las teorías con el propósito de adaptarla a los hechos. En esta etapa los elementos fundamentales de las teorías naturales, tales como presupuestos, conceptos primitivos, axiomas y reglas de derivación se formulan de manera completa y clara. Bunge (Ob. cit. p. 423) señala que la formalización puede representarse de la siguiente manera:

*Formalización = Simbolización + Axiomatización + Reglas + Supuestos*

La simbolización corresponde a la formulación simbólica explícita y completa de los axiomas de la teoría, y en la formulación de los supuestos y reglas de la teoría. La axiomatización, por su parte, es la enumeración de los símbolos primitivos y la definición de los conceptos derivados. En cuanto a las reglas, existen dos tipos: las sintácticas que corresponden a las normas de formación y transformación de las fórmulas o afirmaciones complejas de la teoría, y las semánticas o normas de interpretación. Finalmente, se formulan o mencionan los presupuestos, aunque según el autor últimamente mencionado, rara vez se hace, pero es recomendable si se quiere evitar el asombro de filósofos y teóricos frente a la simplicidad de la base de algunas teorías.

El último aspecto del ciclo evolutivo de las teorías para este estudio corresponde a la evaluación. Las teorías factuales son construidas o formuladas para dar razón, explicar y predecir una realidad extra teórica, a diferencia de las teorías formales, las cuales son “sistemas autocontenidos”, Bunge (Ob. cit., p. 434), ya que ni “su significación ni su verdad dependen de nada externo al sistema”. La calidad de una teoría factual, es decir, la adecuación de ese dar razón, explicación o predicción puede ser contrastada o evaluada por dos vías. Una empírica, a través de la puesta en práctica de la teoría y la consiguiente observación de hechos o evidencias, la otra, no empírica sino formal-discursiva a través de criterios como consistencia, independencia, completitud, presentados en párrafos anteriores, y otros criterios propuestos por diferentes metateóricos (Apresián, 1975; Shadish, Cook y Leviton, 1991; Campbell, 1992; Bunge, 2000; Moore, 2001 y Stufflebeam y Shinkfield, 2007), presentados en capítulos anteriores.

### **Clasificación**

Existen varios criterios utilizados para clasificar las teorías científicas. Entre los más importantes o usados están: la referencia o correlato de las teorías, explicación del comportamiento o funcionamiento, el enfoque epistemológico

o paradigma, alcance, nivel de maduración, lenguaje de representación, orientación explicativa, función dentro de la investigación.

La referencia o correlato de las teorías las clasifica en teorías formales y teorías factuales o llamadas también: realistas y pragmáticas, (D'Amore y Irousseau, 2005, p.4). Las primeras son típicas de las ciencias formales como la lógica y las matemáticas, donde estas teorías no se refieren a nada específico (Bunge, 1967, p. 420). Las factuales, por su lado, se suponen que dan razón de algún aspecto de lo real, pues representan hechos reales. La adecuación de esta referencia al correlato se contrasta con la experiencia. Las teorías rivales se refieren al mismo correlato, pero representadas de manera diferente.

Las *teorías representacionales* y *teorías fenomenológicas* aparecen como dos clases diferentes de teorías, pues las primeras, llamadas también traslúcidas, explican el comportamiento interno de cada teoría, mientras que las segundas dan cuenta del funcionamiento externo entre las teorías. Estas segundas sirven de contrastaciones de las teorías representacionales.

Según el *enfoque epistemológico* que se adopte las teorías son concebidas de manera diferente. Así para los empiristas-inductivos, las teorías se generan de la percepción sensorial; la teoría, desde el punto de vista racionalista-deductivo, es definida como el producto generado por la mente (razón) humana. Y, finalmente, la teoría fenomenológica-interpretativa constituye una interpretación del modo en que los miembros de un grupo social perciben la realidad desde su internalidad y conciencia.

En atención al *abarcue* de cada teoría, las teorías pueden explicar un universo de hechos hasta sus límites más amplios (Teoría general), un universo de hechos incluido en la teoría general (Teoría intermedia), y finalmente, se habla de teorías específicas si explican un universo incluido en el de una teoría intermedia.

De acuerdo con el *nivel de maduración* de las teorías, éstas se dividen en: Teorías profundas o de mayor elaboración, semiprofundas o de grado

intermedio en crecimiento y ajuste, y poco profundas, las del primer acercamiento.

El *lenguaje de representación* de las teorías las agrupa en teorías formalizadas, semiformalizadas y no formalizadas.

De acuerdo con la *orientación explicativa*, las teorías pueden ser causales, teleológicas, probabilísticas, intencionales, disposicionales, históricas y generativas.

Según la *función dentro de investigación* se puede hablar de teorías de entrada, cuando éstas son usadas para la formulación del problema o interrogante de la investigación. Teorías de salida o aquellas que cumplen el papel de hallazgos, soluciones o respuestas a los objetivos, problemas o interrogantes de la investigación. Las teorías de servicio son aquellas que guardan una relación con las condiciones metodológicas del trabajo (Teoría de las Probabilidades, Teoría de Conjuntos, Teoría de las Relaciones o Funciones, Lógica, Teoría del discurso). Finalmente, las teorías sustantivas están en relación directa con el contenido empírico y teórico del estudio. Un ejemplo lo constituye la Teoría de la Acción que ha sido utilizada para explicar los hechos discursivos y lingüísticos.

Una teoría prescriptiva tiene como objeto evaluado solo acciones humanas intencionales, es decir, que hayan sido diseñadas y ejecutadas con un propósito racional y consciente. Por ejemplo, las teorías de la enseñanza, de la investigación, de la evaluación, entre otras.

### **Relaciones interteóricas**

Las teorías empíricas no se encuentran aisladas dentro del sistema cognoscitivo humano, sino que entre ellas se establecen ciertas relaciones, llamadas interteóricas.

Para Diez y Moulines (1999), entre estos vínculos están la *teorización*, la cual se da cuando los conceptos de una teoría T1 son determinados por los conceptos y leyes de otra teoría T2. (pp.107-18). La *reducción* se refiere a

llevar o trasladar una teoría T1 a una más fundamental. La reducción nunca es exacta, sino aproximada, y puede ser sincrónica o diacrónica (373-377). La relación de *equivalencia* se da cuando dos o más teorías son reducibles entre sí. Dos teorías pueden estar representadas en dos lenguajes diferentes pero si conducen a los mismos resultados empíricos se dice que son equivalentes. La equivalencia puede ser fuerte o débil. (pp. 377-379)

Además de estas operaciones realizadas con el propósito de determinar los posibles vínculos entre teorías dentro de un mismo enfoque epistemológico, existen otros instrumentos tales como los parámetros (Campbell, 1992) o pares interteóricos (Andrade, 2005), entre los que se pueden mencionar los siguientes: *idealismo-materialismo*, individualismo-holismo, consenso-conflicto, positivismo-interpretativismo (Campbell, 1992); construccionismo-transmisivismo, internalismo-externalismo, sincronismo-diacronismo, colectivismo-individualismo (Andrade, 2005). Estas herramientas permiten describir y ubicar en los ejes formados por los extremos de estos parámetros o pares, los objetos de estudio en cuestión, en el caso de los autores mencionados son las teorías.

## Lógica

Desde el punto de vista etimológico, la lógica y la ciencia van de la mano, puesto "lógica" proviene de *lógos* (palabra, razón) y de *logia* (ciencia, saber), de allí se derivó la expresión *tá logiká* que significa "lo concerniente a la ciencia o al saber", (Ramis, 2005, p.13)

El papel de la lógica en la ciencia está establecido en su relación con el método utilizado. Al respecto, Cohen y Nagel (2000, p. 46) señalan que "El método científico es la persistente aplicación de la lógica para poner a prueba nuestras impresiones, opiniones o conjeturas, examinando las mejores evidencias disponibles en favor y en contra de ellas".

La lógica es, en términos generales, concebida como la ciencia que estudia la estructura y funcionamiento del razonamiento o razón discursiva dirigida al conocimiento de la verdad. Para Pérez Raposo (s/f), la lógica es un esquema de reglas que permite deducir verdades a partir de otras verdades. El medio que lleva de las primeras verdades a las otras deducidas se llama razonamiento lógico. La lógica estudia, precisamente, los razonamientos lógicos, estableciendo cuando un razonamiento es válido, independientemente del contenido de las verdades que se enuncien. Sólo le interesan las manipulaciones que se hacen con los enunciados, no su contenido.

Entre las múltiples acepciones atribuidas a la lógica, (De Gortari, 1988, p.287), se tiene que ella:

1. Estudia los procesos del pensamiento y los procedimientos que se utilizan en la adquisición del conocimiento científico, tanto teórico como experimental. Analiza los elementos del pensamiento y las funciones que los enlazan, determina su estructura y esclarece las leyes de su construcción, y formula rigurosamente las operaciones que se pueden ejecutar entre esos elementos.
2. Por otro lado, la lógica indaga las relaciones mutuas y las influencias recíprocas que existen entre el pensamiento y la realidad representada por el pensamiento.
3. Asimismo, la lógica extiende su examen crítico los fundamentos del conocimiento científico y a las diversas modalidades de su desenvolvimiento, la estructura de las leyes objetivas de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el carácter y la función de las categorías, y los distintos procedimientos de investigación, de demostración, de sistematización, de argumentación y de comunicación de los resultados, lo mismo que a las condiciones de validez de los conocimientos logrados, los vínculos entre las expresiones de

conocimiento y las manifestaciones de los procesos conocidos, y en fin, de analizar la estructura de la ciencia misma.

4. Se ocupa también de examinar las condiciones y los medios que conducen al descubrimiento, la creación y la invención, dentro del dominio de la ciencia.

En estos apartados se evidencia el papel fundamental o lugar que ocupa la lógica como ciencia y metaciencia (Bunge, 2011, p. 29), junto con la metodología y filosofía de la ciencia, en el estudio interno de la ciencia como sistema cognoscitivo, al analizar la forma lógica de los conceptos, las proposiciones, teorías e inferencias dentro de las ciencias, sea cual fuere su contenido, lo que la convierte en una ciencia epistemológica.

#### *Clasificación de la lógica*

El origen de la lógica como estudio del razonamiento de la inferencia se puede hallar tanto en la civilización occidental como en la oriental. En esta última, ella está bien representada por la cultura india, persa y china. En la civilización occidental, las culturas representativas de los primeros tiempos de la lógica son la egipcia, griega y romana.

Existen varias divisiones aceptables de la lógica. Uno de ellos es que presenta Remis (2005, p. 20) al señalar que la lógica puede dividirse, atendiendo a la naturaleza racional del ser humano, en: lógica natural y lógica científica.

La lógica natural “es aquella inclinación o hábito intelectual por el cual todo hombre, independientemente de su nivel intelectual, tiende a juzgar rectamente acerca de realidades obvias, sin necesidad de acudir a guía o magisterio alguno”. Así vista, este tipo de lógica equivale al sentido común que todas las personas, normalmente sanas, poseen.

La *lógica científica* está referida a “la teorización y a la normatividad elaboradas en vistas a perfeccionar la misma lógica natural”. Esta lógica es la materia central de los tratados de lógica.

Al concebir el contenido de la lógica, ésta, según el autor citado, se clasifica en: *lógica formal* (cuyo objeto formal es la rectitud del razonamiento para captar nociones, enunciar juicios y establecer conclusiones) y *lógica material* (pensamiento en términos del razonamiento y sus actos: concepto, juicio y raciocinio). La primera constituye el “conjunto de reglas que dirigen los actos de la razón y enseñan la rectitud del pensamiento”. La material, llamada también lógica metafísica, está referida a la “objetividad del discurso lógico, pues estudia los supremos principios en que se funda la certeza de los juicios y la validez del razonamiento. Establece los fundamentos no solamente de la rectitud formal, sino también de la material; es decir, que estima el grado de adecuación que se da entre el entendimiento y la realidad objetiva”.

De estos tipos de lógica, este estudio se centra en describir la primera, es decir, la lógica formal. Esta es la parte de la lógica que se dedica al estudio de la *inferencia* o razonamiento mediante la construcción de lenguajes formales, sistemas deductivos y semánticas formales. La idea es capturar las características esenciales de las inferencias válidas en los lenguajes naturales a través de estas construcciones, pero que al ser estructuras formales y susceptibles de análisis matemático, permiten realizar demostraciones rigurosas sobre ellas.

Dentro de la lógica formal se han desarrollado diversos sistemas lógicos para la construcción y evaluación de las estructuras y secuencias de razonamientos. Entre ellos se tiene: lógica de enunciados, lógica de predicados, lógica o teoría de clases, teoría de las relaciones y teoría de las funciones.

La lógica de enunciados, llamada también *lógica proposicional*, se encarga de estudiar las relaciones entre enunciados (oraciones declarativas que pueden ser verdaderas o falsas) simples o atómicos (Ejm: El dólar es una moneda; la luna no tiene satélites naturales) y a partir de estas relaciones se construyen proposiciones más complejas o moleculares (Ejm. El dólar vale más que el bolívar; la luna no tiene satélites y gira alrededor de la tierra). Por

ello se le denomina lógica interproposicional. Además de los enunciados como componentes de este sistema lógico están los conectivos lógicos (*no, y, o, sí...entonces, si y solo si.*) que funciona como mecanismo que relaciona los enunciados. De los enunciados se puede decidir si son verdaderos o falsos, mientras que de los conectivos se puede decir si son válidos o no.

La aplicabilidad de este sistema lógico en la Teoría de la Ciencia se hizo de manifiesto con la argumentación que hizo Popper contra el principio de verificabilidad empírico-inductiva y a favor del principio de falsabilidad mediante el esquema proposicional  $((p \rightarrow q) \wedge \neg q) \rightarrow \neg p$ . La conexión de condicionamiento o implicación, representada con el símbolo  $\rightarrow$  refleja las estructuras explicativas de la ciencia. En esta lógica, los sistemas teóricos inductivos pueden expresarse con la siguiente estructura proposicional  $(p \wedge q \wedge r \dots s) \rightarrow t$ , la cual establece que, sumados los hechos descritos por las proposiciones **p, q, r...s**, se infiere entonces la regularidad expresada en **t**.

Por otro lado, si se intercambian los símbolos en función del conectivo  $\rightarrow$ , entonces quedan expresados los sistemas teóricos deductivos de la siguiente manera:  $t \rightarrow (p \wedge q \wedge r \dots s)$ , donde se establece que, si ocurre el tipo de eventos descritos por el enunciado **t**, entonces ocurrirán los tipos de hechos descritos por los enunciados **p, q, r...s**.

El segundo sistema lógico de predicados, llamado también cálculo de predicados o *lógica de primer orden*, es un sistema formal diseñado para estudiar la inferencia en los lenguajes de primer orden, es decir, lenguajes formales que alcanzan sólo a variables de individuo, en otras palabras, a la estructura interna de proposiciones atómicas (llamados por tal razón sistemas lógicos intraproposicionales) y con predicados y funciones cuyos argumentos son sólo constantes o variables de individuo.

Estas proposiciones pueden descomponerse en *individuos* y *propiedades, predicados* o *relaciones* (atributos, cualidades, expresadas por, ejemplo, los verbos o los adjetivos en el lenguaje ordinario) aplicadas a los individuos o que los vinculan entre sí. Un predicado es una expresión lingüística que se atribuye

a un individuo. Así por ejemplo, la expresión lógica  $Gx$  se refiere a que el individuo  $x$  posee la propiedad o característica  $G$ . Traduciéndola al lenguaje ordinario, esta expresión equivale al enunciado: Fredy es doctorando, donde  $x$  es Fredy y  $G$  es doctorando. La expresión  $Gx \wedge \neg Fx$  podría interpretarse, siguiendo el contexto anterior, como Fredy es doctorando y, no habla chino, donde  $\neg F$  equivale a “no habla chino”.

La utilidad de estos sistemas lógicos en la ciencia se evidencia en el concepto de variable (una propiedad  $G$  que toma valores diferentes) que se analiza por relación con un conjunto de hechos, personas o cosas (individuo), como sería el caso de la motivación ( $F$ ) de un estudiante ( $x$ ) o de un grupo de ellos ( $x_1, x_2, \dots, x_n$ ).

Por otro lado, estos sistemas cuentan con cuantificadores (símbolos utilizados para indicar cuántos o qué tipo de elementos de un conjunto dado cumplen con cierta propiedad, por ejemplo, pertenencia, equivalencia u orden) entre los más usados en la ciencia están los universales  $\forall$  (para todo  $x$ ), que en el campo científico refiere a las proposiciones singulares o particulares correspondientes al plano empírico u observacional, mientras que el cuantificador existencial  $\exists$  (existe al menos un  $x$ ), remite a proposiciones de carácter universal, propias del plano de las estructuras teóricas.

Un tercer sistema está representado por la *lógica o teoría de clases*, el cual analiza la proposición lógica o agrupamiento de individuos considerando la pertenencia o no pertenencia de ella o conjunto de individuos a una determinada *clase*, así como las posibles vinculaciones entre los agrupamientos mencionados, entre las cuales están: inclusión, complementariedad, intersección, disjunción. Es la interpretación de una proposición o enunciado lingüístico bajo la formalización de la teoría de conjuntos, representada por Diagramas de Venn y símbolos del álgebra de conjuntos. La utilización en el ámbito de la ciencia se evidencia en el diseño de estructuras descritas jerarquizadas, propias de la botánica, lingüística taxonómica y la zoología.

El cuarto sistema lógico con aplicabilidad científica es las *teorías de las "Relaciones" y "Funciones"*. Estos sistemas se dedican a la naturaleza y formas de vincularse los individuos dentro de una clase o entre diferentes clases, así como los distintos valores que, en una variable pueden tomar los miembros de una clase en dependencia de los valores de otra variable. Dentro de los tipos de relaciones, el concepto de función ha gozado de una aplicabilidad considerable en el diseño y formulación de estructuras teóricas.

Fuera de la lógica formal o bivalente existen otros sistemas formales o lógicos basados en el rechazo del principio del tercero excluido de las lógicas bivalentes y en la posibilidad de admitir más valores de verdad que los tradicionales verdadero y falso. Estos sistemas se denominan lógicas plurivalentes o polivalentes y pueden admitir distintas cantidades de valores de verdad: desde tres, hasta infinito.

En la actualidad están adquiriendo gran aplicación en el campo científico y técnico otros sistemas lógicos no convencionales como lo son las lógicas difusa, modales (temporal, epistémica, doxástica y axiológica o deóntica), así como también desarrollos de la semiótica, desde la perspectiva lógica, la Teoría de Lenguajes Formales en el desarrollo de la lingüística teórica y la Teoría de Modelos para la definición de la semántica de teorías.

Finalmente, para cerrar este apartado sobre la teoría de la lógica, es necesario incluir tres conceptos lógicos fundamentales para este trabajo. Ellos son el concepto de estructura, el de sistema y el de modelo.

**Estructura.** Este concepto remite a términos centrales como distribución, disposición, orden, organización, configuración, conformación de las partes o componentes de un todo. Pero además de eso, estructura implica relación entre esos elementos constituyentes del conjunto o todo. De Gortari (2000, p. 184) señala que *estructura* es "un conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de las otras. La solidaridad es tal que cada uno depende los otros y no puede dejar de ser lo que es, sino en su relación con ellos, por oposición a una simple combinación de elementos". Puede

darse el caso en que dos sistemas difieran en su composición material pero desde el punto de vista del funcionamiento y significación pueden ser comparables y correlacionales, respectivamente. En este caso, uno de ellos puede representar o fungir de modelo del otro.

Desde una perspectiva lógica, la estructura puede ser vista, Padrón (1988, s/n) como un conjunto de elementos ordenados con la estructura siguiente:  $\langle A, f, g, \dots \rangle$ , donde **A**, el primer elemento, es una clase de objetos reales o imaginarios, mientras que **f** y **g** y cualquier otro elemento a la derecha representan funciones proposicionales, es decir, tipos de relaciones que se producen entre los objetos de la clase **A** y que, por lo tanto, definen subclases de esos mismos objetos. Por ejemplo: la subclase de elementos que cumplen la relación **f**, la subclase de elementos que cumplen la relación **g**, la subclase de elementos que cumplen **f** pero no **g**, la subclase de elementos que cumplen **g** pero no **f**, etc.

Para socializarlo de una manera más ilustrativa, y partiendo de la forma canónica antes expuesta, se puede pensar en una clase de estudiantes y su respectivo profesor. En ella, **A** representa la clase de estudiantes y su profesor, **f** representa la relación “profesor de”. La relación **f** divide la clase en dos subclases: la de los miembros que están a la izquierda de la relación y la de aquellos que siempre aparecen a la derecha, de la siguiente manera: **f**(Fredy, Santiago) o **f**(Fredy, Ana) o **f**(Fredy, David). Sustituyendo los nombres propios por variables individuales, se tiene un sola fórmula: **f**(*x*, *y*), la cual indica que *x* es el profesor de *y*.

Esto permite identificar la subclase *x* y la subclase *y*, así como también hablar del tipo de relación (monádica, diádica, n-ádica) o (simétricas/no-simétricas, transitivas/no-transitivas, reflexivas/no-reflexivas, etc). En el caso del ejemplo, el tipo de relación es diádica porque vincula elementos de uno en uno y, por otro lado, es no simétrica porque *x* no puede ser profesor y estudiante de *y*, al mismo tiempo y en la misma relación.

Mediante este tratamiento lógico-estructural se pueden realizar una gran cantidad de cálculos y análisis de hechos empíricos considerados como una estructura lógica con el uso de símbolos y operaciones formales entre símbolos. Señala Padrón que esta representación y análisis estructural de la realidad posee dos grandes ventajas o fortalezas. Primero se tiene un soporte riguroso para la descripción y explicación de los hechos, lo cual se logra con la verificación de la correspondencia entre los cálculos de los datos empíricos y los cálculos formales de la estructura. Por otro lado, como las posibilidades de formalización son muchas, la exactitud del razonamiento aumenta y con ellos se pueden identificar los posibles errores de apreciación o análisis empíricos. Para el caso que nos ocupa, el análisis lógico-estructural de los sistemas teóricos es muy útil, tanto desde la perspectiva intrateórica como de la interteórica.

**Sistema.** A diferencia de las estructuras formales compuestas por símbolos que representan a conjuntos de objetos y a las relaciones entre estos, los sistemas formales o lógicos (Padrón, 1988, s/p.) son expresiones simbólicas puras, vacías de contenido empírico, es decir, no poseen una realidad semántica, sino sintáctica, pues no especifican a qué objetos están representando ni establecen correspondencia alguna con la realidad. Constituyen constructos en un lenguaje artificial, compuestos por constantes como **a**, **b**,..., variables **x**, **y**,..., símbolos relacionales,  $\neg$ ,  $\rightarrow$ ,  $\wedge$ ; cuantificadores  $\forall$ ,  $\exists$ ; y los signos de agrupación como  $( )$  y  $\langle \rangle$ .

Estos dispositivos lógicos se usan para construir expresiones o fórmulas del sistema, tales como los axiomas (postulados) o proposiciones primarias, de los cuales se obtienen los teoremas a través de reglas de derivación o inferencia. Visto de esta manera, los sistemas formales son fundamentales para comprender la estructura formal de cualquier cálculo lógico o matemático. Cuando se aplica el cálculo lógico al sistema formal, éste se vuelve el lenguaje objeto del estudio, mientras que el cálculo lógico adquiere la función de metalenguaje.

Actualmente el concepto de sistema está presente, a través de la Teoría de Sistemas de Bertalanffy, en muchas disciplinas tales como la lingüística, en la rama del estructuralismo lingüístico, en psicología en la Teoría de la Forma o Gestalt, y en los estudios de Weiss (mentor de Bertalanffy) en la biología organísmica. Asimismo, los sistemas formales han tenido mucha aplicación en la estadística, informática y teoría de la información.

**Modelo.** El tercer concepto y, a la vez, instrumento de la lógica es la noción de modelo. En el apartado anterior se señaló que los sistemas lógicos o formales no tienen realidad semántica, es decir, son entidades sin contenido empírico. Lo que no se dijo es que son susceptibles de interpretación. Entre las estructuras interpretativas utilizadas en la ciencia están los modelos, los cuales pueden ser definidos como “una estructura cuyos elementos y funciones proposicionales corresponden respectivamente a los símbolos individuales y a los símbolos de un mismo sistema”, (Padrón, 1988).

Otra concepción de modelo que es importante presentar aquí es la que ofrece Calvo (2006):

Un modelo teórico es una síntesis de un fenómeno, entendida como una reconstrucción racional de la información disponible, como un principio explicativo de la realidad observable, como la expresión matemática más breve y exacta que describe lo que hasta la fecha se conoce de un determinado fenómeno, construida a partir de una serie de ecuaciones aceptadas, y cuya utilidad radica en la predicción de nuevos aspectos y medidas de la realidad. (p. 41)

La necesidad de elaborar modelos para explicar científicamente la realidad surge de la existencia de objetos naturales o artificiales, naturales o mentales, que no pueden ser percibidos directamente ni totalmente con alguno de los cinco sentidos de percepción de que los dispone el ser humano. Son los llamados objetos pensables, inteligibles o no perceptibles.

Desde esta perspectiva, un modelo científico puede verse como “un modelo matemático que emplea algún tipo de formulismo matemático para expresar relaciones, proposiciones sustantivas de hechos, variables, parámetros,

entidades y relaciones entre variables y/o entidades u operaciones, para estudiar comportamientos de sistemas complejos ante situaciones difíciles de observar en la realidad” (Padrón, 1988, p.34)

Esa dificultad de percibir los sistemas de objetos mencionados no es total, o sea, de ellos el sujeto cognoscente dispone de información limitada de los demás sistemas u objetos que interactúan o relacionan con el sistema en cuestión, es decir, se cuenta con información que entra y sale del sistema de objetos imperceptibles, pero se carece de información de lo que hay y ocurre dentro de dicho sistema. Aquí se está en presencia la famosa “caja negra” de la Teoría de Sistemas y de Psicología Conductista, en particular del proceso de aprendizaje.

Por esta razón, el modelo debe estar en una relación isomórfica (deben compartir la misma forma o estructura) con el sistema interpretado. Cuando hay varias estructuras interpretativas de un mismo sistema, ellas deben ser isomórficas entre sí. De la misma manera, si dos sistemas de objetos, uno de pensables y el otro de perceptibles, comparten la misma forma (son isomórficos entre sí), entonces ambos pueden ser interpretados por un mismo modelo isomórfico a ellos, y viceversa, el modelo es una interpretación adecuada de ambos. De aquí se puede deducir que la isomorfia es una propiedad que deben compartir tanto los diversos modelos entre sí y entre estos y el sistema interpretado, por lo cual constituye un criterio indispensable para la evaluación de los modelos construidos.

Para Padrón (1988),

Este criterio para delimitar clases de estructuras es, justamente, un principio básico de la sistematización del conocimiento científico y algo que nos debe llamar la atención como investigadores en educación: investigar científicamente es, de alguna manera, relacionar nuestro objeto de conocimiento con clases de estructuras isomórficas en función de sistemas lógico-matemáticos. (p. 29)

Con la idea de completar la presentación de este concepto y herramienta lógica, parece necesario finalizar con la caracterización del modelo que hacen Hawking y Mlodinow (2010, p. 60) y Apresián (citado en Andrade, 2005, p.p. 71-72) a través de sus propiedades.

Para los primeros un modelo es satisfactorio si cumple con las siguientes propiedades:

- 1) Es elegante
- 2) Contiene pocos elementos arbitrarios o ajustables
- 3) Concuerda con las observaciones existentes y proporciona una explicación de ellas.
- 4) Realiza predicciones detalladas sobre observaciones futuras que permitirán refutar o falsar el modelo si no son confirmadas.

Para el lingüista ruso el modelo posee mucho más propiedades. Para él, el modelo:

- *Es una apreciación funcional del objeto* y solo puede construirse al tomar como base las propiedades funcionales del objeto o fenómeno...Este enfoque funcional, al distinguir las propiedades funcionales de un objeto, ofrece la posibilidad de crear teoría de una estructura determinada que puede al mismo tiempo, ser aplicada a otros objetos que posean la misma estructura.
- *Es una idealización del objeto representado.* Bajo la premisa de que es más fácil comprender los fenómenos, si se analizan desde los elementos más simples y generales. Esto es, en vez de atender el fenómeno en toda complejidad, se establecen esquemas simples de su funcionamiento, se describen a través de situaciones ideales donde se admiten como existen ciertos hechos que no son observables.
- *No opera con conceptos de objetos reales, sino con conceptos concernientes a objetos ideales* (constructos que no se pueden deducir directamente de los datos experimentales). Estos

conceptos se construyen a partir de las hipótesis sugeridas por el conjunto de investigaciones y por la intuición del investigador. Así, cada modelo representa una construcción deducida lógicamente de las hipótesis con la ayuda de un instrumento matemático determinado.

- *Debe ser formal*; es decir, deben encontrarse tanto los elementos de partida como las reglas de formación de nuevos elementos. El lenguaje en que se exponen debe tener carácter formal, exacto y unívoco (en este caso formal es sinónimo de matemático) y no garantizar la concordancia con los datos experimentales objetivos. Esta concordancia o enlace de la teoría con los datos experimentales se establece a través de la interpretación, que indica las reglas por las cuales se puede sustituir los elementos de un dominio cualquiera. En este sentido, se considera un modelo más eficaz mientras mayor sea el número de interpretaciones que admita.
- *El modelo debe estar dotado de poder explicativo*. Que explique hechos y datos suministrados por la experimentación, que prediga el comportamiento del objeto (que será confirmado por la observación o por una nueva experimentación). Aquí el poder explicativo se considera mayor cuanto mayor sea el grado de concordancia entre lo predicho y los datos experimentales.

### **Análisis del discurso**

Esta es la última de las dos teorías de servicio a la que se recurre en esta investigación para alcanzar los objetivos de la misma. Su necesidad de utilización radica en el hecho que como el objeto de estudio lo constituyen las conceptualizaciones o teorizaciones de la evaluación en el campo educativo, éstas son sistemas teóricos con una estructura semiótica.

Tener una estructura semiótica significa poseer las tres propiedades fundamentales de toda pieza o manifestación lingüística, es decir, las teorías ocurren o se dan en un contexto socio-espacio-temporal (componente pragmático), representan un mundo posible (componente semántico) y constituyen un sistema de signos o representación discursiva (componente sintáctico).

Desde esta perspectiva se utilizó el análisis del discurso como técnica semiótica del discurso teórico en esta investigación. Para ello se tomó como base teórica la síntesis adaptativa que realizó Padrón (1996) de la Teoría de la Acción de Parsons y de la Teoría Semiótica de Morris para proponer su teoría de análisis del discurso. Esta constituye, para el autor mencionado, “un modelo estructural de la acción discursiva de la que se deriva el texto y que se define sobre el marco de la interacción comunicacional”, (p. 92)

La interacción comunicacional, por su parte, es un sistema discursivo donde se relaciona un conjunto de participantes **P** (entes interactuantes) a través de cuatro relaciones internas básicas. En primer lugar, están las relaciones contextuales o pragmáticas **c**, luego las relaciones de significado o semánticas **s**, seguidamente están las relaciones sintácticas o de lenguaje **I**, y, finalmente, las relaciones físicas o del medio de transmisión **m**. (p.93)

Las relaciones **c** establecen vínculos entre los actores discursivos (miembros de **P**) con base en una situación socio-espacio-temporal gestadora del acto discursivo. Esta situación está permeada por una red presuposicional, cargada de una “matriz ideológica/política intencional” (Villegas, 1993, p. 26) y de unas convenciones de acción. Las relaciones de significado **s**, por su parte, vinculan a los miembros de **P** a través de una red de mapas representacionales compartidos, de la cual se selecciona una parte como elemento relevante de interacción (modelación/interpretación).

Luego están las relaciones sintácticas **I**, las cuales conectan a los actores discursivos mediante el uso de un sistema de signos (código o gramática del lenguaje) y en función de la tarea de *encodificación/descodificación*.

Finalmente están las relaciones físicas del medio **m** a través de cual se envía y recibe (transmite) el discurso. Este medio puede ser muy variado, sobre todo en la actualidad cuando se dispone de múltiples formas de transmisión.

Este conjunto de componentes y relaciones puede esquematizarse a través de la siguiente estructura:

**<P,c,s,l,m>**

Sin embargo, estas relaciones que vinculan a los miembros de **P** de acuerdo con lo dicho anteriormente, están condicionadas de la siguiente manera. Las relaciones **m** construidas sobre el soporte de transmisión están directa e inmediatamente condicionadas por las relaciones lingüísticas **l**, ya que el uso de un medio físico-biológico de comunicación está en dependencia del tipo de lenguaje y encodificación. Esta relación de dependencia puede representarse de la siguiente manera: **l → m**. Y, a su vez, este conjunto de relaciones físico-sintácticas están directa e inmediatamente condicionadas por las relaciones semánticas **s**, puesto que toda estructura de lenguaje-medio de comunicación depende de los mapas representacionales que están en el centro del acto discursivo.

Esta relación podría simbolizarse así: **s → (l → m)**. Siguiendo esta secuencia de determinaciones, se tiene que esta subestructura relacional formada por los significados, lenguaje y medio físico está a su vez determinada por las relaciones pragmáticas o contextuales **c**, con lo que todo este conjunto de estas determinaciones queda expresado como sigue:

**P (c → (→ s → (l → m)))**

Entonces, tomando en conjunto todas estas consideraciones, es decir, que toda interacción comunicacional o discursiva está permeada por el conjunto de relaciones pragmáticas, semánticas, sintácticas y físicas, que vinculan a los actores comunicantes, se establece que para realizar un análisis de las teorizaciones o estructuras discursivas teóricas es necesario y útil llevar a cabo análisis específicos, en la secuencia de determinación antes señalada, de

cada una de estas relaciones como propiedades o atributos de esas estructuras.

Así se tiene que para orientar el análisis del discurso se debe considerar un análisis pragmático, un análisis semántico, un análisis sintáctico y un análisis físico. Sin embargo, para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio los análisis se limitaron a los tres primeros. Para cada uno de ellos se presenta a continuación un resumen de la información que es necesario considerar, tomando en cuenta lo propuesto por Padrón (1996, pp.133-136)

El análisis pragmático busca examinar como centro de atención la situación socio-espacio-temporal en la que se generó el discurso. Las relaciones del autor con respecto a la situación socio-espacio-temporal y al marco situacional correspondiente; su grado de adaptación, su dominio de las convicciones del caso, su equilibrio socio-contextual. Los componentes de este análisis están representados en el cuadro 2.

**Cuadro 2**

**Análisis pragmático**

<b>Información general</b>	<b>Información específica</b>
Contextual	<p>Situación donde se realiza la interacción comunicativa y en la que se genera el acto discursivo. Además están los factores sociales que rigen y condicionan el acto comunicativo.</p> <p>Relaciones de autor con el contexto: grado de adaptación, dominio de las convicciones del caso, equilibrio socio-contextual.</p>
Presuposicional	Presupuestos filosóficos: ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos
Intencional	Las intenciones que definen las acciones comunicativas

Eficiencia como actor discursivo	Mecanismos de enlace, cohesión y coherencia de sus meso/micro actos, esfuerzo invertido en la comunicación.
Accional	Acciones de los actores y funciones del discurso organizadas en relaciones secuenciales o de inclusión.

El análisis semántico se centra en el estudio de la manera de percibir la realidad, los componentes actitudinales, axiológicos, los esquemas representacionales y la calidad de la transmisión de la información. Estos elementos están representados en el cuadro 3.

**Cuadro 3**  
**Análisis semántico**

<b>Información general</b>	<b>Información específica</b>
Significados	Cosmovisiones o maneras de percibir y entender el mundo: mapas representacionales de los actores.
Actitudes	Componentes: cognitivos, afectivo y conductual
Axiología	Valores, normas y creencias
Representaciones	Modelos de representación, Esquema organizacional de contenidos. Relaciones entre los mapas representacionales y los situacionales
Calidad conceptual	Coherencia, consistencia y relevancia de la información

El análisis sintáctico se refiere, a su vez, a la organización del discurso a través de los diferentes componentes del texto, las modalidades lingüísticas, la secuencia de ideas y las formas de tratamiento al interlocutor. Estos elementos se observan en el cuadro 4.

## Cuadro 4

### Análisis sintáctico

Información general	Información específica
Organización del texto o discurso	Secuencia o relación de inclusión entre los componentes del texto: capítulos, párrafos, oraciones.
Modalidades de lenguaje	Verbal, icónico, gráfico-diagramático. Combinación de los tres
Orden sintáctico	Orden a nivel de párrafos y oraciones, las conexiones entre ellos.
Dominio del lenguaje	Formas de tratamiento, modos verbales, dominio de aspectos sintácticos, formas lógicas.

Fuente: Cuadros elaborados con información tomada de Padrón, J. Análisis del Discurso e Investigación Social: Temas para Seminario (1996)

### **Criterios de evaluación de teorías según Padrón, tomando como referencia el Análisis del Discurso.**

Los criterios propuestos por Padrón (2004) siguen una orientación semiótica y se dividen de acuerdo con las tres condiciones semióticas siguientes:

- Condiciones pragmáticas*
- Compatibilidad con el resto del conocimiento admitido y con las convenciones de la comunidad académica ante la que se expone la Teoría.
  - Relevancia, Pertinencia e Impacto con respecto a las necesidades de crecimiento social.

- Continuidad y consistencia con respecto a los requerimientos del Programa de Investigación en el que se circunscribe la Teoría.

- Rentabilidad: relación entre el esfuerzo invertido y el rendimiento social y académico.

- Adecuación al contexto investigativo, lo cual excluye a los trabajos estéticos, retóricos, religiosos, místicos, etc.

*Condiciones sintácticas* - Corrección formal, cualquiera sea el lenguaje y los sublenguajes utilizados (en el mismo sentido de Bunge, arriba).

- Eficacia lingüística: seleccionar el lenguaje y los sublenguajes más eficaces en relación con los objetivos de la Teoría.

- Economía (simplicidad o eficiencia lingüística), en sentido de utilizar la mínima cantidad de recursos de lenguaje con el máximo rendimiento.

- Elegancia (armonía)

*Condiciones semánticas* - Consistencia interna y externa (no contradicción entre los elementos de la Teoría ni entre dichos elementos y los hechos ni con respecto a otras teorías previamente corroboradas).

- Precisión o univocidad, en el sentido de no ambigüedad (que cada término teórico remita a un solo y constante significado).

- Relevancia, en el sentido de no trivialidad, que no existan elementos superfluos.

- Economía semántica, en el sentido opuesto a redundancia.

- Independencia: que los elementos de la teoría no se solapen o cabalguen entre sí.

- Completitud o exhaustividad: que explique el universo de hechos que pretende explicar.
- Contrastabilidad: posibilidad de decidir acerca de su correspondencia con los hechos que pretende explicar.

El autor citado considera que las condiciones expuestas en la síntesis propuesta no deben considerarse como las únicas ni tienen tampoco carácter definitivo o dogmático. Se trata de condiciones en las que, en general, existe bastante consenso en el mundo académico, desde la óptica de cualquiera de los enfoques epistemológicos. Sin embargo, la definición de las condiciones de adecuación de las teorías en Ciencias Sociales no debe considerarse como un trabajo terminado. Más bien, es un trabajo que debe ser revisado constantemente, bajo el entendido de que dichas condiciones no son un asunto de autoridad ni de dominación científica, sino más bien un asunto de búsqueda en torno a los caminos más productivos de la investigación científica, siempre en relación con las necesidades de desarrollo de nuestros pueblos.

Dentro de esa orientación, los estudios acerca de las condiciones de adecuación de las teorías deben ser un campo abierto y plural, pero no encauzado hacia la dispersión, la retórica y el pensamiento anárquico, individualista e incontrolado, lo cual no aporta ningún beneficio a nuestras sociedades en desarrollo, sino más bien hacia el avance real en su crecimiento económico-industrial y humanístico. Aunque es cierto que no puede haber un crecimiento económico-industrial real sin un crecimiento humanístico, también es cierto que cualquier desarrollo humanístico será vacío e inútil sin un desarrollo económico-industrial y tecnológico paralelo.

## CAPÍTULO IV

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Los principios racionales con que los científicos evalúan las teorías, se han alterado a lo largo del curso de la ciencia

Laudan

En este capítulo se presentan los aspectos considerados tanto en la dimensión epistemológica como en la lógica de todo trabajo de investigación para reseñar el camino y su justificación que se recorrió para transitar entre la interrogante de investigación y la respuesta a ésta.

Partiendo desde la postura epistemológica, este capítulo se estructuró en cuatro subtítulos: 1. El método, 2. Estructura lógica del estudio, 3. Fases generales del trabajo y 4. Pasos específicos del trabajo.

#### 1. El método

Toda investigación, explícita o implícitamente, sigue una orientación ontológica y a unos fundamentos epistemológicos que la guían y permiten analizar sus directrices, proceso y resultados. Uno de los aspectos que evidencian la orientación ontológica y epistemológica está representado por el propósito u objetivo general o final (macro intención) del estudio, pues en él, se ve reflejada dicha orientación.

Para ubicar el estudio denominado “Propuestas conceptuales de evaluación en el campo educativo. Una aproximación contrastiva desde la lógica y el análisis del discurso” en un paradigma o enfoque epistemológico determinado, es necesario considerar la forma en que dicha contrastación se va a realizar. Con el objeto de contrastar o evaluar una teoría se puede proceder, como mínimo, de dos maneras: una es mediante la contrastación empírica, es decir, de su aplicación a la realidad que pretende describir, explicar y predecir; en palabras de Padrón (2004, p. 76), “examinar si sus

interpretaciones funcionan del modo en que postula la Teoría”; y la otra forma es a través del análisis lógico-formal (contrastación teórica) de sus postulados.

Esta última forma de evaluar sistemas teóricos corresponde a un enfoque, el racionalismo crítico, representado por Popper y otros racionalistas, no es normalmente identificado como tal en las clasificaciones de paradigmas o de enfoques epistemológicos más conocidos a nivel mundial. Pues en la más reduccionista y usada, la que habla de paradigmas cuantitativo y cualitativo o de paradigmas positivista y postpositivista, el paradigma (Padrón, prefiere llamarlo enfoque, pues es un término más apropiado que paradigma, de acuerdo con el significado original asignado por Kuhn) racionalista no aparece como tal. Tampoco lo hace la tipología que presenta tres paradigmas: positivista, interpretativo, y socio crítico (Carr y Kemins)

Solo en la clasificación que hace Padrón, en su modelo teórico de la investigación de los enfoques epistemológicos (Padrón, 1995, 2007), esta postura aparece como una perspectiva epistemológica independiente del enfoque empírico-inductivo y del enfoque interpretativo, llamado por él introspectivo-vivencial. Según el enfoque racionalista, las teorías son producto de invención de la mente humana en función de la observación de la realidad y de la conjunción de razonamientos y argumentos lógicamente articulados y usados. Además de la generación racionalista de teorías, hay necesidad de contrastarlas o evaluarlas a partir de otros modelos teóricos diseñados racional y deductivamente para estimar su valor o bondades.

De aquí que el enfoque que se utilizó para contrastar los modelos teóricos evaluativos en la educación, corresponde al racionalista-deductivo, racionalismo crítico o teorista, pues se recurrió a otros sistemas teóricos (lógica formal y al análisis del discurso) para contrastar las propuestas conceptuales de la evaluación aplicadas en el campo educativo.

El propósito del estudio lo ubica, dentro de la estructura diacrónica de los procesos de investigación (Padrón, 1998, p.3), en la fase contrastiva, pues las “*investigaciones contrastivas* parten del hecho de que, dentro de la Línea de

trabajo, se han elaborado diversas construcciones teóricas cuya confiabilidad requiere ser puesta a prueba y criticada”.

Se parte de la necesidad de buscar los errores o deficiencias de las teorías, con el objeto de desecharlas, reajustarlas o incrementar su verosimilitud. Su objetivo central está en proveer contra-pruebas a una teoría previamente construida o, en su defecto, en proveer argumentos a su favor. Se estructuran sobre la base de preguntas cuya forma lógica se orienta a negar o a aceptar provisionalmente una hipótesis teórica: ¿Es cierto que  $p$ ? ¿Se da  $p$  cada vez que ocurre  $q$ ? ¿Es verdadero el antecedente  $r$  y es falso el consecuente  $s$ ? En el caso particular que nos ocupa, la interrogante correspondiente sería ¿Hasta qué punto son adecuadas y cuál es el nivel de adecuación de las propuestas teóricas que sobre evaluación existen en la actualidad? (Ob. cit., p.3)

Sus operaciones típicas son las derivaciones de proposiciones particulares a partir de hipótesis globales, la búsqueda de inconsistencias e incompletitudes, el hallazgo de casos que contradicen o escapan al modelo teórico, etc. La técnica usual de esta fase y de acuerdo con el enfoque epistemológico optado es la verificación o pruebas *lógico-formales*. (Ob. cit., p.3)

En cuanto al corpus de estudio o fuentes de información en esta investigación, ellas están representadas por las teorías o modelos evaluativos objeto de contrastación en este estudio. Para obtener la información necesaria de estas teorías no se utilizó ningún instrumento en particular y la técnica a utilizar en la recolección de información es el análisis documental y el análisis de contenido presente en cada una de ellas y el cual estará determinado por los criterios seleccionados por el autor para realizar la evaluación correspondiente.

## **2. Estructura lógica del estudio**

La estructura lógica del estudio da cuenta de los hechos desde donde se partió para formular el problema de investigación.

Se parte de la idea que se tiene un conjunto de *Hechos de Evaluación*, el cual puede identificarse como Conjunto “**H**” (Hechos) conformado por los elementos  $h_1, h_2, h_3 \dots h_n$ . También se tiene un segundo conjunto de conceptualizaciones de la evaluación, que puede llamarse Conjunto “**C**” (Conceptualizaciones), constituido por los elementos  $c_1, c_2, c_3, \dots c_n$ . Los elementos del conjunto **C** no están ordenados ni vinculados a través de ninguna relación, en otras palabras, es un conjunto desordenado. Por tanto, no se conocen las posibles relaciones entre el Conjunto **C** y el conjunto **H**, aunque se asume que cada elemento de **C** está relacionado, como mínimo, conceptualmente con el Conjunto **H**.

Sin embargo, esas conceptualizaciones son tan numerosas y se hallan tan desvinculadas entre sí que no se sabe con precisión cómo es esa relación: no se sabe cuántos hechos son conceptualizados por cada elemento de **C**, ni si hay coherencia entre los contenidos de esas conceptualizaciones, tampoco es conocido si tales contenidos son realmente independientes entre sí, y con respecto a los contenidos de las otras conceptualizaciones. En resumen, hay en este caso, dos relaciones desconocidas: una entre los elementos del conjunto **C** y la otra entre las conceptualizaciones y los elementos del conjunto **H**. Entonces, se puede decir que el objetivo de este estudio consistió en determinar estas dos relaciones desconocidas. La una, la relación entre las múltiples conceptualizaciones de la evaluación, y, la otra, entre las conceptualizaciones y el hecho evaluativo en educación.

### **3. Fases generales del trabajo**

Con la finalidad de realizar la contrastación de las propuestas conceptuales de evaluación se llevaron a cabo las siguientes fases:

Primeramente, se realizó una recolección de las conceptualizaciones de la evaluación. Para ello se seleccionaron las fuentes donde pudieran estar reseñadas estas conceptualizaciones. No se recogieron todas las conceptualizaciones que había de evaluación, sino aquellas de bastante

divulgación y reconocimiento mundial, en varios idiomas (español, inglés, francés e italiano) que estaban reseñadas en los textos sobre teorías, modelos, enfoques de evaluación, independientemente que cumplieran, en primera instancia con la definición de teoría, modelo y enfoque. Además, debían cumplir con las condiciones de teoriedad: carácter explicativo, alcance universal y procedencia académico-investigativa.

En la segunda fase se realizó una sistematización o semiformalización de cada una de esas conceptualizaciones, es decir, se tradujeron a un lenguaje analizable, conformado por un sistema de proposiciones lógicamente evaluables en las cuales se precisan los enunciados relevantes y eliminan los irrelevantes. La idea fue colocar en un mismo nivel lingüístico de presentación y análisis, para conservar de ellas aquellos elementos que pueden ser evaluados desde el punto de vista lógico y formal, y eliminar todo aquel agregado que pueda oscurecer o desvirtuar el contenido central de dichas conceptualizaciones.

Al cumplir con estas dos primeras fases se logró el primer objetivo específico del estudio.

La tercera fase consistió en la evaluación interna de cada una de las conceptualizaciones a través del análisis pragmático, semántico y sintáctico. La finalidad de esta fase fue alcanzar el tercer objetivo específico del estudio.

En la cuarta fase se realizó un análisis comparativo de cada una de las conceptualizaciones a partir de los pares interteóricos que se consideraron adecuados. Esta cuarta fase correspondió al logro del último objetivo específico.

#### **4. Pasos específicos del trabajo**

Con la finalidad de realizar las diferentes fases presentadas en la sección anterior, se llevaron a cabo los siguientes pasos específicos:

### **Paso 1. Aplicación del criterio de pertinencia.**

Este criterio está referido al grado en que una conceptualización pertenece a la clase de conceptualizaciones de la evaluación y no de otra actividad similar como investigación, seguimiento, supervisión, control o auditoría. Para poner en práctica este criterio se tomó en cuenta tres rasgos significativos: carácter explicativo, academicidad y universalidad de las propuestas. Al aplicar este criterio se obtuvo un universo de 30 propuestas conceptuales de la evaluación. Este criterio fue aplicado y está detallado en el Capítulo V.

### **Paso 2. Aplicación del criterio de correspondencia empírica.**

La correspondencia empírica está orientada a determinar el campo empírico atendido por la propuesta conceptual dentro los aspectos referidos a la evaluación. La operación basada en este criterio está dirigida a identificar el propósito hacia el cual se orienta la propuesta tecnológica o de acción evaluativa, toda vez que hay modelos o enfoques evaluativos dirigidos a determinar la congruencia entre los resultados alcanzados y los objetivos formulados, unos buscan asegurar la utilización de los resultados y otros servir de mecanismo de transformación de los involucrados en el programa. Detrás del propósito están los supuestos filosóficos y teóricos que ayudan a diferenciar una evaluación de otra.

De la aplicación de este criterio se obtuvieron cinco grupos de propuestas evaluativas, definidas como procesos para:

#### **I. Proceso para determinar la eficacia y eficiencia del programa**

1. Enfoque orientado a los objetivos
2. Pruebas objetivas
3. Evaluación del entrenamiento
4. Estimación del valor añadido
5. Modelo de Casos Exitosos
6. Evaluación basada en la teoría del programa
7. Pruebas de desempeño

8. Evaluaciones experimentales y cuasiexperimentales
9. Análisis de costo/beneficio
10. Modelo de las Discrepancias

**II. Proceso para la toma de decisiones y uso de resultados**

1. Enfoque orientado a la responsabilidad y a resultados
2. Evaluación judicial
3. Sistemas de información gerencial
4. Modelo CIPP
5. Evaluación integral e integrada
6. Evaluación orientada al uso de los resultados
7. Organizaciones que aprenden
8. Evaluación Participativa
9. Evaluación para la certificación y acreditación

**III. Proceso para estimar valores y construcciones mentales**

1. Evaluación respondiente
2. Evaluación sin metas orientada al consumidor
3. Evaluación artística
4. Evaluación mediante estudio de casos
5. Evaluación Iluminativa
6. Constructiva o de Cuarta generación

**IV. Proceso para la emancipación social**

1. Evaluación Deliberativa Democrática
2. Evaluación como empoderamiento
3. Evaluación Participativa Transformativa
4. Evaluación orientada a la Justicia Social

La aplicación de este criterio está detallada en el Capítulo V.

### **Paso 3. Criterios de redundancia y complementariedad interteórica.**

La aplicación de estos criterios lleva a analizar la independencia interteórica (solapamiento) y está referida al grado en que una propuesta dice lo mismo que otra (redundancia) o, si por el contrario, dice algo que puede integrarse al contenido más general de otra propuesta (complementariedad). La razón de esta operación está en el hecho que algunas propuestas que comparten el mismo criterio de inclusión, en el paso anterior determinado por la finalidad o propósito del proceso evaluativo, pueden fusionarse según los principios de inclusión y complementariedad.

De esta operación se obtuvieron los cuatro grupos siguientes, con sus respectivos componentes:

**GRUPO I. LA EVALUACIÓN COMO PROCESO ORIENTADO A DETERMINAR LA EFICACIA Y EFICIENCIA DEL EVALUANDO. (1. Enfoque orientado a los objetivos 2. Modelos experimentales y cuasiexperimentales, 3.Evaluación mediante pruebas objetivas 4. Evaluación basada en teoría de programas)**

**GRUPO II. LA EVALUACIÓN COMO PROCESO PARA DETERMINAR EL VALOR DEL PROGRAMA, EL USO DE RESULTADOS Y LA TOMA DE DECISIONES. (1. Evaluación contrapuesta, 2.Sistemas de Información Gerencial, -3.El modelo CIPP, -4.Evaluación enfocada al uso de resultados.)**

**GRUPO III LA EVALUACIÓN COMO PROCESO PARA ESTIMAR VALORES, SIGNIFICADOS Y OTRAS CONSTRUCCIONES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA. (1. Evaluación respondiente 2. Evaluación artística e iluminativa 3. Evaluación constructivista o de Cuarta Generación)**

GRUPO IV LA EVALUACIÓN COMO PROCESO PARA EMPODERAR INDIVIDUOS Y COMUNIDADES MINORITARIAS EN SITUACIONES DE INJUSTICIA SOCIAL. (1. Evaluación orientada hacia el empoderamiento y transformación, 2. Evaluación deliberativa democrática, 3. Evaluación orientada a la Justicia Social)

Este criterio fue aplicado y está detallado en el Capítulo V.

**Paso 4: Aplicación del criterio de identificación de la base epistemológica**

Orientada al conjunto de convicciones determinadas sobre la concepción del conocimiento científico y las convicciones acerca de las relaciones del sujeto con la realidad. Con esta finalidad se consideraron tres de los cuatro enfoques que han servido de marco epistemológico para este estudio. Ellos son: 1. Empírico-inductivo (empírico-realista), 2. Introspectivo-vivencial (empírico-idealista), 3. Dialéctico-crítico (racionalista-idealista). El enfoque *Racionalista-deductivo* (racionalista-realista) no estuvo representado por ninguna propuesta conceptual de evaluación. Como resultado de este paso se obtuvo el agrupamiento presentado en el cuadro V de la página siguiente:

**Cuadro V. Organización de las propuestas según el Campo Empírico y el Enfoque Epistemológico.**

<b>ENFOQUE EPISTEMOLOGICO</b>  <b>CAMPO EMPIRICO</b>	<b>EMPÍRICO-INDUCTIVO (EMPÍRICO-REALISTA)</b>	<b>INTROSPECTIVO- VIVENCIAL (EMPÍRICO-IDEALISTA)</b>	<b>DIALÉCTICO- CRÍTICO (RACIONALISTA- IDEALISTA)</b>
<b>1.PROCESO PARA DETERMINAR LA EFICACIA Y EFICIENCIA DEL PROGRAMA</b>	<b>-1. Enfoque orientado a los objetivos</b> (Costo/beneficios, Valor agregado, Casos Exitosos y Discrepancias)  <b>-2. Modelos experimentales y cuasiexperimentales</b>  <b>-3.Evaluación mediante pruebas objetivas</b> (Entrenamiento, Desempeño)  <b>-4. Evaluación basada en teoría de programas</b>		
<b>2.PROCESO PARA LA TOMA DE DECISIONES Y USO DE RESULTADOS</b>	<b>-1.Evaluación contrapuesta</b> (Acreditación y Certificación)  <b>-2.Sistemas de Información Gerencial</b> (Responsabilidad y resultados, organizaciones que aprenden)  <b>-3.El modelo CIPP (Integral-Integrada)</b>  <b>-4.Evaluación enfocada al uso de resultados</b>		
<b>3.PROCESO PARA ESTIMAR VALORES, SIGNIFICADOS Y OTRAS CONSTRUCCIONES</b>		<b>1. Evaluación respondiente</b> (sin metas, estudio de casos)  <b>2. Evaluación artística e iluminativa</b>  <b>3. Evaluación constructivista o de Cuarta Generación</b>	
<b>4.PROCESO PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL</b>			<b>1. Evaluación orientada hacia el empoderamiento y transformación</b>  <b>2. Evaluación deliberativa democrática</b>  <b>3. Evaluación orientada a la Justicia Social</b>

### **Paso 5: Aplicación del criterio de sistematización y/o formulación**

Este criterio se aplica para determinar la formulación concreta de los cuatro grupos de propuestas obtenidas como resultados de las operaciones anteriores, en particular las dos últimas. Esta operación corresponde a la llamada formalización de las teorías o “semiformalización” (Bunge, 2000), en este caso, de las propuestas, debido a que ellas, al ser presentadas a la comunidad científica y académica están acompañadas de lenguaje natural en el cual no están formuladas de manera concreta y transparente.

Esta operación está conformada por los elementos siguientes: Definición de la Visión Global, Presentación de los conceptos Básicos, Relaciones Interconceptuales (postulados) y las Implicaciones de estos últimos.

Este criterio fue aplicado y está detallado en el Capítulo VI.

### **Paso 6. Evaluación pragmática de las propuestas**

Esta operación, junto con las de los Pasos 7 (Evaluación Semántica) y 8 (Evaluación Sintáctica) fue aplicada a los cuatro grupos de propuestas que resultaron de las operaciones del paso anterior y corresponden a la tercera fase de este estudio (Evaluación Intrateórica), detallada en el Capítulo VII.

La evaluación pragmática consistió en presentar el contexto socio-histórico como elemento básico de toda propuesta teórica. Igualmente se reseñó la consistencia programática de las propuestas a través del tiempo. Y finalmente se hizo una descripción breve de la rentabilidad pragmática impacto de cada una de ellas en el campo educativo.

### **Paso 7. Evaluación semántica de las propuestas**

Para esta operación se utilizaron los criterios de consistencia, completitud e independencia dentro de cada grupo de propuestas conceptuales con base al hecho evaluativos que cada grupo pretende conceptuar.

## **Paso 8. Evaluación sintáctica de las propuestas**

Para este paso se analizó la adecuación o formulación de las proposiciones de cada grupo de propuestas considerando los criterios establecidos para ello.

## **Paso 9. Evaluación interteórica**

Este tipo de evaluación consistió en un análisis comparativo entre los diferentes grupos de propuestas mediante pares interteóricos seleccionados según la naturaleza de estas propuestas. Los pares seleccionados fueron: *Activismo-Pasivismo*, *Internalismo-externalismo*, *Sincronismo-diacronismo*, *Particularidad- Generalidad* y *Totalidad-individualidad*.

Los pasos 6-9 corresponden al Capítulo VII y fueron realizados con la idea de alcanzar el objetivo específico número 3.

## **Paso 10. Formulación de conclusiones**

El objetivo de este paso consistió en presentar los aspectos centrales, producto del estudio de las propuestas evaluativas con la idea de tener nueva información sobre estas propuestas a la hora de hablar de y de actuar frente al hecho evaluativo. Este es el único paso dado para alcanzar el último objetivo específico.

Esta información, dada hasta aquí, corresponde a los aspectos y elementos lógico-operativos pertenecientes a las fases, etapas y pasos dados para alcanzar los objetivos establecidos y de esta manera responder a la interrogante formulada como línea de acción de este estudio. Con ello se espera cumplir con el procedimiento necesario de toda investigación que consiste en describir el método y todos sus componentes utilizados y, además ofrecer a cualquier investigador interesado en este estudio, uno de los posibles caminos a recorrer al respecto.

## **CAPITULO V**

### **LAS PROPUESTAS CONCEPTUALES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Con la idea de llevar a cabo la sistematización de las propuestas como eje central del primer objetivo específico de esta investigación, hubo la necesidad de tratar dichas propuestas con los siguientes criterios: pertinencia, correspondencia empírica, base epistemológica, y redundancia y complementariedad interteórica. Cada uno de ellos se describe a continuación.

#### **Criterio de pertinencia**

Esta operación metódica consistió en seleccionar del conjunto de propuestas teóricas de evaluación, presentadas en el mundo académico y organizacional, aquellas que realmente se referían a la acción evaluativa, en particular a la evaluación de programas en el campo educativo. Para ello se seleccionaron aquellas formulaciones que fueron proclamadas o reseñadas como “teorías”, “modelos teóricos” o “enfoques teóricos” por sus autores o teóricos de la evaluación. Para considerarlas pertinentes a este estudio se recurrió a tres rasgos significativos: carácter explicativo, academicidad y universalidad de las propuestas.

#### ***Carácter explicativo de las propuestas de evaluación***

Al analizarlas, se encontró que todas ellas, además de ser considerarlas como modelos o enfoques conceptuales (Scriven, 1991), Donalson y Scriven (2003, p. 58), (Alkin and Christie (2004, pp. 4-5 y 2012, pp. 86-88), Stufflebeam y Shinkfield (2007, pp. 68-69), Mertens y Wilson (2012, pp. 39-40), y (Carden y Alkin, 2012, p. 2), se caracterizan por ser propuestas altamente prescriptivas. Scriven, uno de los primeros y tal vez el único teórico que ha tratado de formular una propuesta teórica de evaluación (Scriven, 1998) que explique más que describa y prescriba la práctica evaluativa, lo comenzó a señalar en la última década del siglo pasado (Scriven, 1991).

Las teorías generales incluyen un amplio rango de esfuerzos que van desde la lógica del discurso- respuestas generales de la naturaleza de la evaluación y cómo pueden ser justificadas (axiología)- pasando por una metametodología de las teorías sociopolíticas de su papel en tipos particulares de ambientes, hasta modelos que son con frecuencia simplemente metáforas de conceptualizaciones de, o paradigmas procedimentales para llevar a cabo una evaluación. (pp. 155-156).

Esta apreciación se ha mantenido hasta los últimos años, pues según Alkin y Christie (2012, pp. 8-9), ello ha sido así porque:

En general, hemos utilizado el término *teoría* como sinónimo de enfoque o modelo. De esta manera, no estamos hablando de una teoría descriptiva o empírica (Sic) que describiría lo que necesariamente ocurriera dado un conjunto particular de acciones. Hay poca investigación sobre evaluación. Simplemente no sabemos, de manera científica, los resultados de unas acciones de evaluación en particular que tienen lugar dentro de determinados contextos. La investigación no proporciona esas respuestas. Tal vez la complejidad de los contextos de los programas a evaluar y las acciones del evaluador son tan vastas que nunca podamos crear una teoría descriptiva (Sic) de evaluación. Como consecuencia de esta deficiencia de investigación, ha aparecido la necesidad de una guía para llevar a cabo el proceso evaluativo. (*Traducción del autor*)

In general, we have come to use the term theory as somewhat synonymous with approaches and models. Thus we are not talking about descriptive or empirical theory- that which would describe what would necessary occur given particular sets of actions. There is paucity of research about evaluation. We simply do not know (in a scientific way) the results of particular evaluation actions taking place within particular contextual settings. Research do not provide those answers. Perhaps the complexity of program contexts and evaluator actions are so vast that we will never be able to create a descriptive evaluation theory. As a consequence of this

research deficiency, the need for guidance on how to conduct an evaluation developed in the field

Lo cual fue corroborado el año pasado con la afirmación de una teórica y practicante de la evaluación contemporánea, Eleanor Chelimsky, quien considera que “La teoría o teorías que usamos son conceptos que prescriben la práctica evaluativa, más que explicarla”, (Correo electrónico, Noviembre, 2014)

De manera que el carácter explicativo de estas propuestas no fue considerado como criterio para su inclusión, ya que por su naturaleza ellas, en este caso, carecen de dicho rasgo o propiedad y la única propuesta que cumpliría con dicho requisito sería la Teoría Minimalista de la Evaluación desarrollada por Michael Scriven en (1968), corroborado por él mismo a través de (Correo electrónico, Noviembre, 2014)

### ***Universalidad***

La universalidad o alcance general de estas propuestas viene por el abarque de aplicación que pueden tener éstas sobre cualquier tipo de evaluando (programas) tanto en el ámbito educativo como en el de cualquier otra esfera de la actividad humana. Esta característica está referida a que cualquiera de estas propuestas tiene ámbito de aplicación independientemente del tiempo y del espacio donde puede ser utilizada para orientar la práctica evaluativa de programas educativos.

### ***Academicidad***

El rasgo académico, es decir, el origen de sus proponentes que hacen vida profesional en instituciones académicas, fue tomado en consideración para tal selección. Para ello se revisaron la información profesional que aparece en cada una de las fuentes consultadas y sus currículos en Internet. Pues el hecho de estar reseñadas por importantes teóricos y practicantes de la evaluación, si le da un carácter académico y científico. Para ello es aconsejable revisar la

procedencia de los autores de las fuentes documentadas presentadas tanto en el desarrollo del informe como en el registro de las referencias al final.

### **Propuestas teóricas evaluativas**

Con la finalidad de evitar estar señalando las fuentes de estas propuestas al momento de su aparición y descripción y en otros momentos donde sea necesario, es preciso mencionar dichas fuentes aquí: Stufflebeam y Shinkfield (1989, 2007), Alkin y Christie (2004, 2012) y Mertens y Wilson (2012). A continuación se presentan las propuestas halladas en las fuentes mencionadas y en Internet, las cuales conforman un corpus de 30 modelos o enfoques llamados así por todos los compiladores.

#### **1. Enfoque orientado a los objetivos (Ralph Tyler)**

La evaluación para este enfoque es considerada como el proceso por medio del cual se determina si los objetivos del programa educativo se han alcanzado. La **finalidad** de este enfoque es la determinar hasta qué punto los objetivos propuestos de un programa han sido alcanzados. La **interrogante clave** de estos estudios es: ¿Se han logrado los objetivos propuestos? El procedimiento del método tyleriano para evaluar un programa es como sigue: 1. Establecer las metas u objetivos, 2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones, 3. Definir los objetivos en términos de comportamiento, 4. Establecer las situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrado el logro de los objetivos, 5. Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas, 6. Escoger o desarrollar las medidas técnicas apropiadas, 7. Recopilar los datos del trabajo de los estudiantes, y 8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

El proponente inicial de este modelo es Tyler, aunque Travers (Citado en Stufflebeam y Shinkfield, 2007, pp. 160-161) considera que también debe concedérsele ciertos créditos a Percy Bridgman y E. L. Thorndike. Otros

investigadores y teóricos que han contribuido a la permanencia y desarrollo del mismo son: Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl (1956), Metfessel y Michael (1967), Provus (1971) y Steinmetz (1983)

## ***2. Enfoque orientado a la responsabilidad y al pago por resultados***

Este enfoque está orientado a responder a interrogantes relacionadas con los resultados del programa. La diferencia con el enfoque tyleriano radica en que en éste se recurre a una perspectiva externa, que garantice la imparcialidad de los programas sociales y, en particular, los educativos. Surge del desencanto motivado por la ola de informes sobre la poca efectividad de los programas aplicados, ya que muy pocos de ellos estaban alcanzando diferencias positivas y estadísticamente distintivas. La solución fue administrar sistemas de responsabilidad para asegurar que los proveedores de los servicios cumplieran con la responsabilidad de ofrecer servicios altamente efectivos y que los evaluadores pudieran encontrar los resultados o efectos esperados y así determinar cuáles servicios estaban teniendo éxito y cuáles no.

Los componentes principales de muchos sistemas de evaluación de responsabilidad son el empleo de estándares de éxito-fracaso, pago por buenos resultados, y sanciones por desempeño inaceptable. **El propósito principal** de este modelo de evaluación es dar una cuenta precisa de los resultados a los contribuyentes y asegurar que los resultados son primeramente positivos, determinar la responsabilidad por los buenos y malos resultados, administrar las merecidas recompensas, e imponer las sanciones adecuadas. **La interrogante o cuestión central** de este enfoque es determinar si la organización financiada encargada de prestar y mejorar servicios está llevando a cabo sus tareas y alcanzando los objetivos establecidos, dados los recursos invertidos para tal fin. **Pioneros.** Entre los primeros proponentes de esta modalidad de evaluación está Lessiger (1970), Stenner y Webster (1971) y, más recientemente, Kirst (1990).

### **3. Método de casos exitosos**

En este enfoque el evaluador busca y señala casos exitosos y los contrasta con aquello que no está funcionando en un programa. La intención es descubrir, analizar, y documentar cualquier éxito que el programa esté teniendo y, asumiendo que estos éxitos valen la pena, ellos pueden ser agregados y extendidos. Al comparar los casos más exitosos con los menos, e investigando así mismo los factores contextuales que puedan contribuir al éxito o falta de él, el evaluador a menudo puede hacer sugerencias útiles para mejorar los resultados.

**Propósito del enfoque.** Proporcionar a los promotores de cambios una manera sencilla, dependiente y, normalmente de bajo costo, de encontrar de forma expedita cuán bien y en qué respectos se está realizando un esfuerzo de cambio. **Preguntas claves:** ¿Qué está sucediendo?, ¿Qué se está logrando?, ¿Cuál es la importancia de los logros?, ¿Qué está funcionando?, ¿Qué no está funcionando?, ¿Cómo se pueden mejorar los esfuerzos? **Pioneros.** Se considera a Brinkerhoff (2003) como el primero en desarrollar este método de evaluación a través de su conceptualización, aplicación y publicación.

### **4. Evaluación mediante pruebas por objetivos.**

Este enfoque tiene su origen en las pruebas educativas. El **propósito** de este enfoque es comparar los resultados del desempeño de estudiantes de forma individual y grupal con aquellos grupos seleccionados mediante una norma o diagnosticar fallas relacionadas con objetivos en particular. Los resultados de las pruebas estandarizadas son a su vez utilizados para comparar el desempeño de programas y escuelas y examinar las tendencias de los logros a través de los años. **Interrogantes:** La interrogante típica está referida a determinar si el desempeño de estudiantes en forma individual está en o sobre el nivel del desempeño promedio de la norma nacional, estatal y

local, o con grupos de comparación. Otras interrogantes usuales pueden determinar los porcentajes de estudiantes que superaron uno o más estándares, dónde se ubica el grupo evaluado en comparación con grupos similares, y si el logro es mejor que en años anteriores.

Entre los **pioneros** de este modelo está Lindquist (1951), Ebel (1965), Thorndike (1971), Hambleton y Swaminathan (1985) quienes innovaron el modelo al incluirle el desarrollo de la teoría de la respuesta por ítem, Sanders y Horn (1994) y Webster (1995) con la medida del valor agregado.

### **5. Estimación de resultados y valor añadido**

Este tipo de evaluación es un caso especial del uso de las pruebas estandarizadas para evaluar la efectividad de programas y políticas públicas. El énfasis es con frecuencia en la evaluación anual de todos los niveles o años o una sucesión de los mismos para estimar las tendencias y efectos parciales de los diferentes componentes de un sistema educativo, incluyendo grupos de escuelas, escuelas y profesores en forma individual. La **cuestión** es determinar qué valor está agregando cada entidad a los logros de los estudiantes que están recibiendo los beneficios de un componente del sistema educativo y luego informar con la finalidad de mejorar, establecer responsabilidades y de continuar con la política educativa.

El interés principal está en el desempeño colectivo, no en el individual. **Propósito:** proporcionar una dirección para llevar a cabo la política educativa y establecer responsabilidades a los contribuyentes o electores, y a la vez, retroalimentación para mejorar los programas y servicios. Entre los **pioneros** de esta propuesta están Sanders y Horn (1994), Webster (1995), Mendro, Webster y Almaguer (1994) y Tymms (1995).

### **6. Evaluación artística**

Este modelo se basa en los métodos usados de crítica literaria y del arte. Parte de la premisa que ciertos expertos en un área determinada pueden

realizar un análisis profundo y una evaluación que no podría ser hecha de otra manera. **Propósito:** Describir, apreciar con un alto nivel de criticidad y estimar los méritos de un programa en particular. **Interrogantes:** ¿Cuál es la esencia y las características principales del programa?, ¿Cuáles méritos y desméritos distinguen el programa en particular de otros programas de la misma clase? El indicador principal en estos estudios lo constituye la experticia especial y la sensibilidad del evaluador. El pionero de este modelo es Eisner (1975), así como Vallance (1973) y Flinders y Eisner (2000).

## **7. Evaluación basada en la teoría del programa**

Las evaluaciones basadas en la teoría del programa parte de (1) una teoría validada y bien desarrollada sobre cómo operan cierto tipo de programas, dentro de contextos similares, para producir determinados resultados o (2) una etapa inicial para aproximar cierta teoría dentro del contexto de la evaluación de un programa determinado. El primer caso es mucho más reflexivo de las promesas implícitas en una evaluación de programas basada en una teoría de programas, puesto que la existencia de una teoría sólida significa que un cuerpo sustancial de desarrollo teórico ha producido y comprobado un conjunto coherente de principios pragmáticos, hipotéticos y conceptuales, así como instrumentos asociados para guiar la investigación.

La teoría puede entonces ayudar al evaluador a decidir cuáles preguntas, relaciones e indicadores supuestos entre los elementos del programa y entre elementos de programas diferentes deben usarse para evaluar un programa definido por la teoría. Algunas teorías han sido utilizadas con mayor o menor éxito para evaluar programas, y esto le da al enfoque cierto grado de viabilidad. De esta forma, la mayoría de las evaluaciones con base teórica comienzan por desarrollar una teoría que pueda ser usada de manera apropiada para guiar la evaluación de un programa en particular. Estos esfuerzos de desarrollo de teoría y su conexión con la evaluación de programas tienen problemas y son potencialmente contraproducentes. El propósito es determinar el punto hasta

el cual el programa es sólido desde el punto de vista teórico, saber si está siendo exitoso o no, y proporcionar una guía o dirección para mejorarlo.

Las interrogantes principales son: ¿Está el programa fundamentado en una teoría apropiada, válida, y bien articulada, ¿La teoría empleada refleja una investigación sólida?, ¿Los supuestos beneficiarios, diseño, operación, y resultados esperados son consistentes con la teoría en cuestión?, ¿Qué tan bien atiende y sirve el programa a todas las necesidades de los supuestos beneficiarios?, ¿Si el programa es consistente con la teoría, se están alcanzando los resultados esperados?, ¿Están los insumos y operaciones del programa produciendo los resultados en la forma predicha por la teoría?, ¿Qué cambios en el diseño e implementación del programa podría producir mejores resultados?, ¿Qué elementos del programa son esenciales para una replicación exitosa?

Los primeros investigadores y evaluadores que lo utilizaron fueron Glaser y Strauss (1967) y Weiss (1972, 1995). Otros evaluadores que han contribuido con su utilización y desarrollo son Bickman (1990), Chen (1990) y Rogers (2000)

### **8. Evaluación multimétodo o de diseño mixto**

Más que un enfoque o modelo en particular, esta denominación corresponde a una opción más en la que se usan dos o más métodos, que pueden corresponder a paradigmas o enfoque epistemológicos diferentes y puede ser usados de manera simultánea o secuencial y busca asegurar profundidad, alcance y confiabilidad en los resultados. Por otro lado, cuando se habla de multimétodo se incluyen también evaluaciones formativas y sumativas.

El **propósito** principal es proporcionar una guía para la mejora del programa a medida que se aplica y estimar su efectividad después de ser aplicado. El uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos está dirigido a asegurar una retroalimentación confiable sobre un abanico amplio de

cuestiones; profundidad en la comprensión de un programa en particular; una perspectiva holística, y una aumento de la validez, confiabilidad y utilización del conjunto total de hallazgos.

Las **interrogantes** de la evaluación formativa : ¿hasta qué punto las actividades del programa siguen el plan, el cronograma y el presupuesto del programa?, ¿Hasta qué punto el programa está alcanzando sus metas?, ¿Qué problemas de diseño o implementación necesitan ser atendidos?; de la evaluación Sumativa ¿Hasta qué punto el programa alcanzó los resultados esperados?, ¿El programa fue efectivo de manera apropiada para todos los beneficiarios?, ¿Cuáles historias interesantes surgieron?, ¿Cuáles son los juicios de los involucrados en el programa sobre las operaciones, procesos y resultados?, ¿Cuáles fueron los efectos secundarios importantes?, ¿El programa es sustentable y aplicable en otros contextos? Entre los **primeros** que manifestaron la necesidad, según el caso, de utilizar dos o más métodos en una misma evaluación está Tyler en 1932 (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p.189), Guba y Lincoln (1981,1989), Patton (1990) y Miron (1998)

## **9. Evaluación orientada a las decisiones y responsabilidad social. El modelo CIPP**

La evaluación, según este enfoque, es vista como un proceso sistemático de recolección, organización, análisis y comunicación de información con la finalidad de valorar un programa y fortalecer su mejoramiento. El **propósito** proporcionar conocimiento y una base para ser y hacer responsables por las decisiones que resultan al desarrollar, entregar y hacer un uso informado de servicios que son moralmente sólidos y con un costo efectivo. El propósito más importante de este enfoque es mejorar en vez de comprobar.

Las **interrogantes** son de dos tipos: *Formativas* ¿La población beneficiaria ha sido identificada?, ¿Qué necesidades de los beneficiarios deben ser atendidas?, ¿Cuáles son las opciones disponibles para atender estas

necesidades y cuáles son sus méritos y costos comparativos?, ¿El personal del programa está suficientemente cualificado y es confiable?, ¿Existen provisiones adecuadas de instalaciones, materiales, equipos y personal para la implementación del programa?, ¿El programa está funcionando como se esperaba?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del programa?, ¿El programa está llegando a todos los beneficiarios?, ¿El programa está satisfaciendo todas las necesidades de los participantes?. *Sumativas* ¿El programa llegó a toda la población beneficiaria?, ¿El programa atendió las necesidades de los participantes?, ¿Qué arreglos, eventos y procesos contribuyeron con el éxito o fracaso del programa? ¿El programa valió la inversión inicial requerida?

El pionero en proponer este modelo fue Stufflebeam (1967). Otros evaluadores que han contribuido con este enfoque orientado a la toma de decisiones y al establecimiento de responsabilidades son Alkin (1969) y Webster (1975, 1995)

### **10. Evaluación orientada al consumidor**

En este enfoque el evaluador hace las veces del asistente informado del consumidor. Aquel debe derivar conclusiones directas sobre el programa que está siendo evaluado. La evaluación es vista como el proceso para determinar el mérito (calidad), valor (necesidad) e importancia del evaluando, donde las evaluaciones son el producto de ese proceso. El evaluador debería ayudar al consumidor (estudiantes, padres, profesores y contribuyentes) a identificar y valorar el mérito, valor y significancia de programas y productos diseñados para un mismo propósito, es decir, programas y productos rivales.

El propósito principal es estimar el mérito (calidad), valor (necesidad) y significancia de los bienes y servicios de programas alternativos y, por tanto, ayudar a los contribuyentes, practicantes, y beneficiarios potenciales, a tomar decisiones acertadas. Las interrogantes centrales son: ¿Cuál de los variados programas alternativos es la mejor opción, dado su diferencial de costos,

méritos en un rango de criterios, las necesidades de los grupos de consumidores, los valores de la sociedad en general, y la evidencia de resultados tanto positivos como negativos?. El **promotor** de esta modalidad evaluativa es Scriven (1967) y Glass (1975) ha contribuido con el desarrollo de la misma.

### **11. La evaluación para la acreditación y certificación de instituciones y personal**

Este modelo de evaluación corresponde a las necesidades de acreditar una organización privada o institución pública de servicios o certificar a algún profesional con el **objeto** de determinar si cumple con criterios o requisitos establecidos por algún ente de certificación o acreditación para la adjudicación de la prestación de un servicio público (organización), para ocupar alguna posición o ser admitido en alguna organización (personal). Las **cuestiones** centrales a las que está dirigido este modelo son: ¿Cumple la institución, sus programas y personal los requisitos mínimos establecidos y cómo pueden mejorar su desempeño? La institución pionera en diseñar y utilizar este modelo fue la Comisión de Evaluación para el Ingreso a la Universidad (CEEU, por sus siglas en inglés) en 1901 y fue mejorado y desarrollado posteriormente por el Estudio Cooperativo de Estándares de Educación Secundaria (CESSES, por sus siglas en inglés) en 1933.

### **12. Evaluación respondiente**

Según este enfoque, el evaluador debe trabajar con y para el apoyo de un grupo de clientes diversos, tales como profesores, estudiantes, administradores, desarrolladores, contribuyentes, legisladores y grupos que financian un programa o servicio determinado. Ellos son los clientes en el sentido que apoyan, desarrollan, administran u operan directamente el programa bajo estudio y buscan o necesitan la asesoría y el consejo del evaluador para comprender, juzgar, mejorar, y utilizar el programa.

El modelo respondiente implica una autonomía local y ayuda a la gente involucrada en un programa a evaluarlo y usar los resultados para mejorarlo. Además este enfoque rechaza la evaluación objetivista y se suscribe a la orientación que no hay respuestas mejores y por consiguiente valores preferibles y que se prefiere la información subjetiva. El estudio puede culminar con hallazgos y conclusiones en conflicto, dejando las interpretaciones a la audiencia. Es relativista porque no busca conclusiones autoritativas finales, interpretando los hallazgos frente a los valores diferentes y, a veces conflictivos, de los involucrados. Busca examinar la imagen completa del programa y premia la recolección e informes de perspectivas múltiples y, a veces, conflictivas, con base en el valor del formato, operaciones y alcances del programa. Se busca identificar con este enfoque tanto los resultados esperados como los efectos colaterales y las ganancias inesperadas. Stake, su primer practicante y creador, considera que la evaluación contribuye muy poco con el mejoramiento de un programa.

Este enfoque tiene como **propósito** principal ayudar a la gente a obtener una perspectiva de la imagen o figura del programa, comprender la forma en que varios grupos de personas ven los problemas, fortalezas, y debilidades del programa; conocer la forma en que la gente afectada valora el programa, así mismo la manera cómo los expertos juzgan el programa. Las **interrogantes** que guían estos estudios son: ¿Qué logró el programa?, ¿Cómo operó?, ¿Cómo fue juzgado o visto por los involucrados y los expertos en el área del programa?. El principal proponente de esta opción metodológica evaluativa es Stake (1967, 1975, 2003, 2004). Entre quienes han apoyado y desarrollado esta metodología están Parlett y Hamilton (1972), MacDonald (1975) y Greene y Abma (2001)

### **13. Evaluación constructivista o de cuarta generación**

De acuerdo con esta orientación, la evaluación constructivista incorpora y va más allá de los enfoques de las tres generaciones anteriores, las cuales,

según Guba y Lincoln, se han caracterizado por enfocarse en objetivos, descripción y juicio, respectivamente. En su enfoque hay una intensa participación de los involucrados en el diseño, conducción, reportes, y aplicación de los resultados de las evaluaciones y también de las construcciones que diferentes involucrados traen a colación al momento de emitir juicios sobre un programa. Considera el conocimiento ganado como una o más construcciones psicosociales, inciertas, múltiples, y constantemente con rasgos de problematicidad y dinamicidad.

Las construcciones, según Lincoln (citado en Sufflebeam y Shinkfield, 2007, p. 216) son los “significados mentales, valores, creencias, y estructuras generadoras de sentidos en las cuales los humanos se comprometen para derivar significado de eventos, contextos, actividades, y situaciones en sus vidas”. Las construcciones obtenidas deben ser tratadas de manera holística y analítica, con la finalidad de revelar y estudiar los valores, creencias y actitudes subyacentes. La evaluación constructivista coloca a los evaluadores y a los involucrados en el programa en el centro del proceso investigativo y los considera como los instrumentos humanos fundamentales de la evaluación.

El **propósito** central de este modelo es determinar y obtener sentido de la variedad de construcciones que existen o emergen de entre los involucrados. La investigación se mantiene abierta para la recolección, análisis, y síntesis de próximas construcciones. Una construcción no es más verdadera que otra, pero algunas pueden ser juzgadas como más informadas y sofisticadas que otras. Todas las conclusiones de la evaluación son vistas como indeterminadas, con la posibilidad continua de encontrar mejores respuestas. Todas las construcciones son también dependientes del contexto. Al respecto, el evaluador define las fronteras de lo que está investigando.

Las **interrogantes** de los estudios constructivistas no pueden ser determinadas independientemente de las interacciones de los participantes. Las cuestiones se desarrollan en el curso de los procesos hermenéuticos y dialécticos del programa. Las interrogantes pueden o no cubrir todos los temas

necesarios para estimar el mérito y valor de algo. El conjunto de interrogantes a estudiar nunca se considera fijo. Los pioneros en utilizar esta modalidad tanto en investigación como en evaluación son Egon Guba e Yvonna Lincoln.

#### **14. Evaluación democrática deliberativa**

El enfoque funciona dentro de un marco democrático y encomienda a los evaluadores a mantener los principios democráticos para alcanzar conclusiones confiables. Visualiza la evaluación de programas como una institución social de gran influencia que contribuye a la democratización al emitir demandas confiables y válidas. Está basado en tres principios: inclusión, según el cual todos los intereses relevantes de los involucrados deben ser tomados en consideración; diálogo, por el cual el proceso evaluativo debe tener como fundamento una conversación entre los involucrados y evaluadores, con la finalidad de determinar sus intereses, opiniones e ideas; deliberación, dirigida a una reflexión profunda entre los involucrados y evaluadores sobre los temas que salen a la superficie para identificar valores y preferencias.

El **propósito** es emplear la participación democrática en el proceso de alcanzar una evaluación fiable de un programa. Las **interrogantes** de fondo se refieren a los juicios sobre el mérito del programa y su valor para los involucrados. Los **proponentes** de este modelo son House y Howe (2000, 2003) y House (2004, 2005). Otros evaluadores que han colaborado con este modelo son Barry MacDonald, Saville Kushner, Jenifer Green y Katherine Ryan.

#### **15. Evaluación orientada al uso de los resultados**

Este enfoque ha sido diseñado con el propósito de asegurar que la evaluación de programas tenga un impacto. La evaluación es vista, entonces, como un proceso para la toma de decisiones y guiar un estudio evaluativo en colaboración con un grupo prioritario de potenciales usuarios, seleccionado de

un conjunto de personas involucradas y con intereses en el programa o servicio, con la finalidad de enfocarse de manera efectiva en el uso intencional de los resultados de la evaluación. Al deliberar con los usuarios potenciales seleccionados, el evaluador enfatiza que el **propósito** principal de la evaluación del programa debe ser el de proporcionarles la información necesaria para que ellos alcancen sus objetivos.

Las **interrogantes**, producto de las conversaciones entre el evaluador y los usuarios seleccionados, giran normalmente sobre, procesos, resultados, impactos, costos, y costos-beneficios. Sin embargo, estas cuestiones, por su naturaleza emergente, pueden variar o ser sustituidas durante el proceso de evaluación. Patton (1980) es el **proponente** líder de este enfoque junto con Alkin (1995), Cronbach y Asociados (1980) y el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1994). Otros evaluadores que han contribuido con este modelo son John Owen, Joseph Wholey y Eleanor Chelimsky.

## **16. Pruebas de desempeño**

En la década de los noventa del siglo pasado se realizaron grandes esfuerzos para reducir las limitaciones de los tests /pruebas de selección múltiple, al emplear medidas auténticas o de desempeño. Estas técnicas exigen a los estudiantes demostrar sus logros mediante respuestas auténticas a las tareas de evaluación, tales como respuestas orales o escritas, presentaciones musicales o psicomotoras, portafolios de trabajos, o soluciones grupales a determinados problemas. La razón por este tipo de evaluación radica en que posee una alta validez y refuerzan las destrezas necesarias para la vida. Después de todo, a los estudiantes no se les enseña cómo seleccionar con éxito las mejores respuestas de una lista, sino que dominen los significados y las destrezas subyacentes y las apliquen de manera efectiva en situaciones reales.

El **propósito** principal de este tipo de evaluación es comparar las habilidades de los estudiantes de manera individual y grupal con un modelo de desempeño sobre una tarea determinada. Las calificaciones asignadas a cada desempeño del respondiente, utilizando rúbricas establecidas, hacen posible la evaluación de la calidad de los logros representados y la comparación entre grupos. Las **interrogantes** típicas están dirigidas a determinar si los estudiantes pueden escribir, hablar, analizar, figurarse, conducir, trabajar de manera colectiva, y solucionar problemas dados hasta el nivel de estándar aceptable.

El procedimiento típico de esta clase de evaluación consiste en 1. Definir los aspectos del desempeño a evaluar (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores), 2. Seleccionar el tipo de instrumento de evaluación, 3. Diseñar las tareas de evaluación, 4. Determinar los puntajes, 5. Definir los criterios y parámetros para evaluar el desempeño, 6. Entrenar y preparar los calificadores, 7. Validar las medidas, y 8. Administrar, calificar, interpretar, e informar los resultados. Los **proponentes** de este modelo son: Flexner (1910), Baker, O'Neil y Linn (1993), Herman, Gearhart y Baker (1993), Linn, Baker y Dunbar (1991), Swanson, Norman y Linn (1995), y Torrance (1993), Koretz (1996<sup>a</sup>,1996b) y Koretz y Barron (1998)

## **17. Evaluaciones experimentales**

Al utilizar experimentos controlados, los evaluadores de programas asignan de manera aleatoria a los beneficiarios (estudiantes, pacientes), organizaciones (escuelas, hospitales) a grupos experimentales y de control y luego contrastan los resultados después que el grupo experimental haya recibido una intervención particular y el grupo de control no haya recibido ningún tratamiento especial o diferente. Este tipo de evaluación tuvo su auge entre los años 60 y 70 del siglo pasado, cuando hubo exigencias federales para evaluar las efectividades de innovaciones educativas y de servicios sociales patrocinadas por el gobierno federal.

Sin embargo, estas evaluaciones cayeron en desgracia y desuso. Las razones de este declive vienen de la rara posibilidad de los educadores, trabajadores sociales, y otros proveedores de servicios sociales de cumplir con las condiciones y supuestos experimentales.

Esta aproximación se considera cuasi-evaluación porque sus métodos no investigan las necesidades de una población de beneficiarios o las particularidades del proceso de un programa. Los experimentos y cuasi experimentos no son suficientes para atender el amplio margen de interrogantes necesarias para estimar el mérito (eficiencia-calidad) y valor (necesidad) de un programa.

El **propósito** es determinar las relaciones causales entre las variables dependientes e independientes, tales como un método de instrucción dado y el rendimiento estudiantil a través de una prueba estandarizada. La **interrogante** central es: ¿Cuáles son los efectos de una intervención dada en una(s) variable(s) determinada(s)?

Los **créditos** por el desarrollo de este enfoque hay que asignárselos a Campbell y Stanley (1963), Cronbach y Snow (1969), Boruch (1994, 2003), Glass y Maguire (1968) y Wiley y Bock (1967).

## **18. Análisis de costos/beneficios**

El análisis de costo/beneficio aplicado a la evaluación de programas es un conjunto de procedimientos altamente cuantitativos utilizados para entender los costos totales de un programa, determinar y juzgar lo que estas inversiones retornadas en objetivos logrados y beneficios sociales mayores. El **propósito** es obtener un conocimiento claro de cuáles recursos se invirtieron, de qué manera, y cuáles efectos produjo esta inversión. La **interrogante** principal que atiende este modelo es: ¿Cuál es la ganancia definitiva que produce el programa? O ¿Valen la pena los beneficios obtenidos con la inversión hecha? Los **proponentes** principales de esta evaluación son: Levin (1983), Kee (1995) y Tsang (1997)

## **19. Evaluación judicial o contrapuesta**

Este tipo de evaluación pone en tela de juicio un programa. Al jugar roles, los evaluadores implementan de manera competitiva tanto un proceso condenatorio del programa, argumentando que este falló, como una defensa del mismo, aduciendo que éste fue un éxito. Los argumentos son escuchados por un juez en un juicio y controla los procedimientos según los acuerdos alcanzados sobre las reglas de evidencia y procedimientos judiciales. Los procedimientos verdaderos están precedidos por la recolección y compartida de evidencias en ambas partes.

El evaluador acusador y defensor pueden llamar a testigos y presentar documentos y otros objetos como evidencia. Un jurado, compuesto de manera ideal por miembros representativos de los involucrados del programa, escucha el caso y determina el éxito o fracaso del mismo. Después del juicio, al grabar el caso, el evaluador principal reproduce una grabación condensada así como informes impresos para compartir lo que se aprendió del proceso.

El **propósito** es asegurarse que la audiencia del programa reciba una evidencia balanceada sobre las fortalezas y debilidades del programa. Las **interrogantes** principales que responde este enfoque son: ¿El programa es o fue un éxito o fracaso?, ¿El programa es tan bueno o mejor que los programas alternativos que buscan alcanzar los mismos objetivos? Los **proponentes** del modelo son: Wolf (1975), Levine (1975), Owens (1973), Popham y Carlson (1983), Kemis (1999)

## **20. Evaluación mediante estudio de casos**

La evaluación de programas basada en un estudio de casos es una descripción en profundidad focalizada, un análisis y síntesis de un programa en particular u otro objeto de estudio. Los evaluadores no controlan el programa de manera alguna. Más bien, lo ven como si estuviera ocurriendo o hubiera ocurrido en el pasado. El estudio ve el programa en sus contextos

geográfico, cultural, organizacional e histórico, examinando de manera cercana sus operaciones internas y cómo utiliza los insumos y los procesos para producir los resultados. Examina una amplia variedad de resultados esperados e inesperados. Ve al programa y sus múltiples niveles de manera holística. Estudia tanto los temas dominantes centrales como las variaciones y aberraciones. Define y describe los beneficiarios reales y potenciales. Examina las necesidades de los beneficiarios y el grado en que el programa satisface o atiende esas necesidades.

Delinear e iluminar un programa, no necesariamente para guiar su desarrollo o evaluar y juzgar su eficiencia y necesidad. De allí que este enfoque sea considerado como una propuesta orientada a un método o interrogante. El **propósito** es proporcionar una explicación a profundidad, bien documentada y confiable del programa, a los interesados y a sus audiencias.

Las **interrogantes** que busca contestar son :¿Qué es el programa en teoría y en la práctica?, ¿Cómo ha evolucionado en el tiempo?, ¿Cómo opera realmente para producir los resultados?, ¿Cuáles son los agentes/ y qué hacen?, ¿Qué ha producido?, ¿Cuáles son sus fallas y sus efectos colaterales negativos?, ¿Cuáles son los efectos positivos colaterales o inesperados?, ¿De qué manera y hasta qué grado valoran los interesados el programa?, Hasta qué punto el programa satisfizo las necesidades de los beneficiarios?, ¿Cuáles fueron las razones más importantes del éxito o fracaso del programa?, ¿Cuáles son los problemas más importantes que el programa no resolvió?, ¿Cuánto ha costado?, ¿Cuál es el costo por beneficiario, componente, por año?, ¿Qué partes del programa han sido trasladadas a otros sitios?, ¿Cómo se compara este programa con lo que puede llamarse competidores críticos?

Los **pioneros** en uso y desarrollo son: Campbell (1975), Lincoln y Guba (1985), Platt (1992), Smith y Pohland (1974), Stake, Easley y Anastasou (1978), Yin (1992) y Stake (1995).

## 21. Sistemas de información gerencial

Los sistemas de información gerencial (MIS en inglés) proporcionan a los gerentes la información necesaria para llevar a cabo e informar sobre los programas, procesos y demás operaciones que se llevan a cabo en la organización. El **propósito** es suministrar de manera continua a los gerentes la información necesaria para planificar, dirigir, controlar, e informar sobre sus programas o esferas de responsabilidad. La **interrogante** principal es: ¿Están las actividades del programa siendo implementadas de acuerdo a lo planeado, al presupuesto, y con los resultados esperados? Los **proponentes** de este sistema de información son Cook (1966) quien introdujo el PERT (Program Evaluation and Review Technique) en educación y Kaufman (1969) escribió sobre el uso de los sistemas de información gerencial en educación, Deming (1986), y Bayless y Massaro (1992) utilizaron el enfoque de Deming en la evaluación de programas educativos.

## 22. Evaluación integral e integrada

Para Pérez Juste (2006, p.32), la evaluación es considerada como “la valoración, a partir de criterios y de referencias pre especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”. La propuesta de este autor, denominada por él mismo como “Evaluación integral e integrada”, está representada por cuatro momentos: El Momento I se refiere a la evaluación del programa en cuanto tal. Las decisiones a tomar en este primer momento son generalmente formativas (mejora previa) y, en casos graves, sumativas, (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).

El Momento II está referido a la evaluación del proceso de la implantación del programa;. Las decisiones a tomar en este momento están orientadas a

realizar ajustes parciales y, en casos extremos, suspender la aplicación del programa.

El Momento III se orienta a la evaluación de los resultados de la aplicación del programa. Su finalidad es comprobar la eficacia del programa; para ello recoge información sobre los resultados en relación con los objetivos. Las decisiones a tomar en este momento son de tipo formativas (mejorar el programa para una nueva edición y sumativas (mantener o suprimir el programa).

El Momento IV está dirigido a la institucionalización de la evaluación del programa a partir de una sucesión de ciclos que parten de la evaluación → mejora → evaluación → mejora. En este momento, según el proponente del modelo, se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo que redundará en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación. Este modelo ha sido diseñado y utilizado Pérez Juste (2006)

### **23. Evaluación participativa práctica.**

Se basa en la premisa que los involucrados del programa que están en posiciones de tomar decisiones sobre él necesitan participar de una manera activa en el proceso de evaluación. El enfoque parte del potencial humano y se enfoca en la realidad de las experiencias y respeta las opiniones de las personas más que imponer conocimiento a la gente; este enfoque enfatiza valorar los significados e interpretaciones de las comunidades. Los proponentes de este modelo son Sharma y Deepak (2001) y King (2005).

### **24. La evaluación participativa transformativa.**

Similar al enfoque participativo práctico, no obstante, la primera se realiza con la intención de estimular la acción que está directamente relacionada con la promoción o fomento de la justicia social. En este tipo de evaluación, el investigador busca la inclusión de aquellas personas que están en un contexto

de marginalidad, con la intención de atender las desigualdades de poder que obstaculizan el logro de sus metas. Los proponentes y desarrolladores de este modelo son Buskens y Earl (2008)

### **25. Evaluación de organizaciones que aprenden.**

Esta propuesta parte de la premisa que la cultura de una organización afecta el uso real de los resultados de una evaluación. Según este enfoque, la evaluación es vista como una oportunidad para la mejora continua. El cliente (usuario) define el propósito de la evaluación. Para que esto ocurra, es necesario que la organización tenga lineamientos sobre cómo utilizar una evaluación para mejorar la efectividad y eficiencia de una organización. Las proponentes de esta modalidad son Preskill y Torres (1999)

### **26. Evaluación orientada a la justicia social.**

En este conjunto de propuestas se encuentran aquellas dirigidas a atender a grupos y comunidades en situaciones de injusticia social: Grupos y etnias minoritarias (Evaluación basada en razas o etnias y evaluación indígena), personas con discapacidad (Evaluación orientada a las discapacidades), evaluación basada en el género o feminista), y la evaluación basada en la cultura. Los investigadores que han utilizado y desarrollado estas modalidades son Fiero (2006: Evaluación basada en la raza o etnia), Cross, Earle, Echo-Hawk Solie y Mannes (2000: Evaluación indígena), Zulli y Frierson (2004. Evaluación respondiente a la diversidad cultural), Mertens, Harris, Holmes y Brandt (2007: Evaluación orientada a la discapacidad), Seigart (2007: Evaluación femenina)

### **27. Evaluación orientada al empoderamiento evaluativo.**

Este modelo parte del principio de que el personal de un programa debe encargarse de la dirección y ejecución del programa y que el evaluador sirve como colega crítico, coach, consejero, asistente o guía. Este modelo concibe

a la evaluación como “Un proceso que busca aumentar la probabilidad de que los programas alcancen los resultados al aumentar la capacidad de los involucrados en él para planificar, implementar y evaluar sus propios programas”, Fetterman (citado en Mertens y Wilson, 2012, p.120). Los proponentes de este modelo son Fetterman y Wandersman.

### **28. Modelo de las discrepancias del programa.**

Está diseñado para establecer una comparación entre la ejecución y las pautas del programa. Parte de la siguiente definición de valuación: “Proceso de definir las pautas del programa, determinar si existe una discrepancia entre algún aspecto de la ejecución del programa y las pautas que rigen éste y utilizan la información discrepante, bien para cambiar la ejecución o para cambiar las pautas del programa”. Este modelo se desarrolla en cinco etapas: diseño, implementación, proceso, producto y comparación del programa. Mientras que las cuatro primeras se encargan del desarrollo del programa, la última se centra en el análisis de la relación costos-beneficios del programa. El proponente inicial de esta modalidad es Provus (1971).

### **29. Enfoque de evaluación iluminativa.**

Esta propuesta se centra en el amplio y dinámico contexto en el que se desarrollan los programas educativos y sociales. El nombre del enfoque, según sus autores, refleja “la profundidad de la comprensión que puede adquirir el evaluador al sumergirse en el contexto del programa”. El énfasis está en la descripción e interpretación más que en la valoración y la predicción de aquellos que participan en el desarrollo del proyecto. Este modelo de aplicación tiene tres etapas: observación, encuesta y explicación. Cada una dirigida a: 1. Estudiar el programa innovador a través de las interrogantes siguientes: ¿Cómo opera?, ¿Cómo influye en las distintas situaciones sociales?, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?, ¿Cómo se ven afectadas las tareas?; 2. Describir y documentar qué significa participar en el proyecto; y 3. Discernir y comentar las características más significativas de la innovación

(programa o acción planificada), los procesos críticos y los eventos concomitantes y recurrentes. Los **pioneros** de este modelo son Parlett y Hamilton (1972)

### **30. Evaluación de programas de entrenamiento.**

Este enfoque llamado también el modelo de Kirkpatrick (1975) ha estado presente en las evaluaciones de desarrollo de recursos humanos, tanto en las organizaciones privadas como en las instituciones educativas, así como junto a la determinación de retorno financiero de la inversión “ROI”, desarrollado por Phillips (1997).

Los niveles o componentes de este método son: la reacción de los participantes, el aprendizaje, el comportamiento, y los resultados. La reacción de los participantes es evaluada al final del programa o actividad a través de un cuestionario donde se pregunta si el entrenamiento resultó relevante, interesante, valioso, y si fue llevado a cabo de manera adecuada. El aprendizaje se evalúa mediante el conocimiento, las habilidades/destrezas adquiridos o cambios de actitudes. Los cambios de comportamiento se refieren a los cambios de desempeño en el trabajo o actuación en el estudio o en situaciones simuladas. Los resultados están referidos al impacto en la organización por parte del programa o acción planificada en términos de la efectividad del logro de lo esperado. Además de su proponente original, este modelo ha sido desarrollado también por Nickols (2005)

Además de estos modelos o enfoques están otras propuestas que aparecen con denominaciones de modelos, enfoques y tipos de investigación, pero que son solamente adaptaciones a las seleccionadas según los criterios establecidos.

### **Criterio de correspondencia empírica**

La operación basada en este criterio está dirigida a identificar el propósito hacia el cual se orienta la propuesta tecnológica o de acción evaluativa, toda

vez que hay modelos o enfoques evaluativos dirigidos a determinar la congruencia entre los resultados alcanzados y los objetivos formulados, unos buscan asegurar la utilización de los resultados y otros servir de mecanismo de transformación de los involucrados en el programa.

Esto es debido a que las propuestas tecnológicas o de aplicación, como son los modelos o enfoques seleccionados para esta investigación, son teorías prescriptivas de la evaluación, a diferencia de las propuestas teóricas o teorías que buscan explicar el por qué ocurre un determinado hecho o evento, tienen como razón de ser la de prescribir cómo debe llevarse a cabo una evaluación; en ese *cómo* está incluido, como elemento principal, el propósito o interrogante central de la misma, pues es después de que se ha definido tal propósito o interrogante, que se está en capacidad seleccionar la metodología adecuada y las unidades de estudio correspondientes.

Detrás del propósito están los supuestos filosóficos y teóricos que ayudan a diferenciar una evaluación de otra. Son esos supuestos los que sirvieron para aplicar el criterio de correspondencia epistemológica en el paso siguiente de esta investigación.

Como consecuencia de lo dicho en los párrafos anteriores, se procedió a agrupar las 30 propuestas inicialmente seleccionadas en cuatro (4) conjuntos según el propósito de las mismas. El llamado modelo multimétodo o de diseño mixto (Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p. 188) no puede considerarse para la agrupación basada en la concepción de la evaluación según el propósito puesto que éste es variable en este enfoque. Por tanto, la selección definitiva comprende 29 modelos o enfoques de evaluación (según la revisión documental realizada hasta la presente fecha) que la conciben como:

- I. **Proceso para determinar la eficacia y eficiencia del programa**
  1. Enfoque orientado a los objetivos
  2. Pruebas objetivas
  3. Evaluación del entrenamiento

4. Estimación del valor añadido
5. Modelo de Casos Exitosos
6. Evaluación basada en la teoría del programa
7. Pruebas de desempeño
8. Evaluaciones experimentales y cuasiexperimentales
9. Análisis de costo/beneficio
10. Modelo de las Discrepancias

**II. Proceso para la toma de decisiones y uso de resultados**

1. Enfoque orientado a la responsabilidad y a resultados
2. Evaluación judicial
3. Sistemas de información gerencial
4. Modelo CIPP
5. Evaluación integral e integrada
6. Evaluación orientada al uso de los resultados
7. Organizaciones que aprenden
8. Evaluación Participativa
9. Evaluación para la certificación y acreditación

**III. Proceso para estimar valores y construcciones mentales**

1. Evaluación respondiente
2. Evaluación sin metas orientada al consumidor
3. Evaluación artística
4. Evaluación mediante estudio de casos
5. Evaluación Iluminativa
6. Constructiva o de Cuarta generación

**IV. Proceso para la emancipación social**

1. Evaluación Deliberativa Democrática
2. Evaluación como empoderamiento

3. Evaluación Participativa Transformativa
4. Evaluación orientada a la Justicia Social

### **Criterio de complementariedad, inclusión o redundancia**

La razón de esta operación está en el hecho que algunas propuestas que comparten el mismo criterio de inclusión, en el paso anterior determinado por la finalidad o propósito del proceso evaluativo, pueden fusionarse según los principios de inclusión y complementariedad.

Así tenemos que del Grupo I (La evaluación como proceso para determinar la eficacia y eficiencia del evaluando) se pueden reagrupar las siguientes propuestas (Enfoque orientado a los objetivos, Estimación del valor añadido y el Análisis del Costo-beneficio) en la clase representada por el Enfoque orientados a los objetivos. La propuesta de evaluación del entrenamiento y la evaluación del desempeño podrían constituir una segunda clase en este grupo. El resto del grupo, la evaluación basada en una teoría del programa y la evaluación experimental no presentan elementos comunes o complementarios.

Del Grupo II (La evaluación para la toma de decisiones y uso de los resultados) el Modelo CIPP puede incluir al Modelo Integral-Integrado; el Modelo de Información Gerencial puede fusionarse con el enfoque de las Organizaciones que Aprenden y el orientado a la responsabilidad y a resultados; el modelo Judicial y el de Acreditación y Certificación comparten el mismo fin de decidir la aprobación o no del evaluando; finalmente el enfoque hacia el Uso de los Resultados queda solo en este grupo.

El Grupo III conformado por seis (6) propuestas, según los principios arriba mencionados, podría organizarse como sigue: el enfoque Respondiente, el Estudio de Casos y la evaluación libre de metas comparten divergencia en el enfoque, toda vez que se abren para dar cabida a diferentes y variados

resultados y expectativas, a través de la profundización del estudio de casos y de la orientación sin metas establecidas, sino por establecer. El segundo subgrupo que puede formarse aquí está representado por la Evaluación Artística y la Evaluación Iluminativa. El modelo constructivista o de Cuarta Generación sería el tercer representante de este nuevo grupo.

Para el Grupo IV se obtuvo el subgrupo constituido por el modelo de Evaluación para el Empoderamiento y la Evaluación Participativa Transformativa. Los tipos restantes de evaluación conforman este grupo.

### **Correspondencia o base epistemológica**

Antes de comenzar con la operación de establecer la correspondencia epistemológica o identificar su fundamento epistemológico, es necesario presentar algunas ideas sobre la base epistemológica de las propuestas evaluativas, pues aunque no constituyen propuestas teóricas explicativas, sino tecnológicas o de aplicación, responden a una perspectiva epistemológica determinada, toda vez que el conocimiento (generación del mismo) es el núcleo sobre el cual giran las operaciones más relevantes del proceso o práctica evaluativa.

Las propuestas evaluativas, además de compartir un mismo campo o referente empírico (evaluación a través de sus atributos o componentes), se caracterizan por presentar rasgos relacionados con convicciones determinadas sobre la concepción del conocimiento científico y los referidos a las convicciones acerca de las relaciones del sujeto con la realidad. Todas estas convicciones conforman lo que Padrón (1998, 2007) denomina “Enfoque Epistemológico”. Para sistematizar este concepto, él recurre a dos criterios: el primero está referido a la fuente del conocimiento científico (variable gnoseológica: empirismo y racionalismo) y el segundo a las relaciones del sujeto con la realidad (variable ontológica: realismo e idealismo). Del cruce de estos dos criterios surgieron cuatro enfoques.

El Empirista-Inductivo (Empirista-Realista, conocido también como *empírico-analítico, positivista y neo positivista*), caracterizado por concebir el conocimiento como “los patrones de regularidad, a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos”, todos ellos basados en la frecuencia de ocurrencia. Consecuentemente con esta concepción, “tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación no pueden ser otros que los sentidos y sus prolongaciones (instrumentos de observación y medición), ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos”, (s/p)

El segundo enfoque, llamado Racionalista-Deductivo (Racionalista-Realista, conocido también como *deductivista, teórico o racionalista crítico*) se identifica con “el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad”, como producto del conocimiento y, “tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación están dados por la *razón* (de ahí el calificativo *racionalista*), la cual viene a ser el recurso menos inseguro para diseñar esquemas abstractos que nos revelen el surgimiento y el comportamiento de los hechos materiales y humanos”, (s/p)

La tercera opción epistemológica que señala este autor, corresponde al enfoque Introspectivo-Vivencial (Empirista-Idealista, conocido también como Socio-historicista, Fenomenológico o Simbólico-Interpretativo). Según esta postura, “el conocimiento es producto de las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)”. En cuanto al segundo criterio, aquí se parte de la convicción de que “la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio, una especie de identificación sujeto-objeto, tal que el objeto pase a ser una

experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador (de ahí el calificativo de *Vivencial*)” (s/p).

El cuarto enfoque que surge es el Dialéctico-Crítico (Racionalista-Idealista, conocido también como Teoría Socio-Crítica). Está caracterizado por considerar el conocimiento científico como producto de las interacciones dialógicas-deliberativas entre el evaluador y los involucrados, así como entre ellos mismos. Por otro lado, el conocimiento se construye en un contexto político de privilegios y desigualdades. En relación con el segundo criterio, este enfoque parte de la convicción de que como el conocimiento es social, política e históricamente determinado, entonces el sujeto cognoscente debe propiciar un ambiente de apertura hacia el análisis crítico sobre la realidad objeto de estudio.

**Cuadro 6: Variables para Clasificación de Enfoques Epistemológicos**

	<b>VARIABLE GNOSEOLÓGICA</b>	
<b>VARIABLE ONTOLÓGICA</b>	<b>EMPIRISMO</b>	<b>RACIONALISMO</b>
<b>IDEALISMO</b>	Etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva...	Interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva...
<b>REALISMO</b>	Mediciones, experimentaciones, inducción controlada...	Abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada...

Fuente: Padrón, J. Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI (2007, p. 6)

Partiendo de este marco de referencia epistemológico se analizaron las propuestas que resultaron de la operación empírica realizada y se determinó que dos grupos de propuestas, el Grupo I (Evaluación como proceso para determinar la eficacia y eficiencia del programa) y el Grupo II (Evaluación como proceso para la toma de decisiones y uso de los resultados) corresponden al Enfoque Epistemológico Empírico-Inductivo (Empírico-

Realista), pues sus propósitos y métodos corresponden con los típicamente utilizados en este enfoque. El Grupo III (Evaluación como proceso para estimar valores, significados y otras construcciones) fue ubicado por sus características en el Enfoque Introspectivo-Vivencial o Empírico-Idealista. Finalmente, el Grupo IV (Evaluación para la Justicia Social) correspondió, según su concepción del conocimiento y los mecanismos para llegar a él, al Enfoque Critico-Dialectico o Racionalista-Idealista.

**Cuadro 7. Propuestas evaluativas según Enfoque Epistemológico**

ENFOQUE EPISTEMOLOGICO  CAMPO EMPIRICO	EMPÍRICO-INDUCTIVO (EMPÍRICO-REALISTA)	INTROSPECTIVO- VIVENCIAL (EMPÍRICO-IDEALISTA)	DIALÉCTICO-CRÍTICO (RACIONALISTA- IDEALISTA)
1.PROCESO PARA DETERMINAR LA EFICACIA Y EFICIENCIA DEL PROGRAMA	<p><b>-1. Enfoque orientado a los objetivos</b> (Costo/beneficios, Valor agregado, Casos Exitosos y Discrepancias)</p> <p><b>-2. Modelos experimentales y cuasiexperimentales</b></p> <p><b>-3. Evaluación mediante pruebas objetivas</b> (Entrenamiento, Desempeño)</p> <p><b>-4. Evaluación basada en teoría de programas</b></p>		
2.PROCESO PARA LA TOMA DE DECISIONES Y USO DE RESULTADOS	<p><b>-1. Evaluación contrapuesta</b> (Acreditación y Certificación)</p> <p><b>-2. Sistemas de Información Gerencial</b> (Responsabilidad y resultados, organizaciones que aprenden)</p> <p><b>-3. El modelo CIPP</b> (Integral-Integrada)</p> <p><b>-4. Evaluación enfocada al uso de resultados</b></p>		
3.PROCESO PARA ESTIMAR VALORES, SIGNIFICADOS Y		<p><b>4. Evaluación respondiente</b> (sin metas, estudio de casos)</p> <p><b>5. Evaluación artística e iluminativa</b></p>	

OTRAS CONSTRUCCIONES		<b>6. Evaluación constructivista o de Cuarta Generación</b>	
4.PROCESO PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL			<b>1. Evaluación orientada hacia el empoderamiento y transformación</b> <b>2. Evaluación deliberativa democrática</b> <b>3. Evaluación orientada a la Justicia Social</b>



## **CAPÍTULO VI**

### **SISTEMATIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN**

Esta operación de sistematización es realizada con el propósito de presentar una visión general de las agrupaciones de las propuestas analizadas hasta ahora y finalmente un esquema teórico de cada una, el cual a su vez está conformado por los conceptos básicos, los postulados (relaciones interconceptuales) y las posibles implicaciones de ellos.

**GRUPO I: La evaluación como proceso para determinar la eficacia y eficiencia del programa. (1. Enfoque orientado a los objetivos 2. Modelos experimentales y cuasiexperimentales, 3. Evaluación mediante pruebas objetivas 4. Evaluación basada en teoría de programas)**

#### **Visión global**

Este conjunto de propuestas de evaluación agrupa los primeros intentos sistemáticos para orientar la práctica evaluativa en el campo de la educación, lo cual le da una relevancia considerable cuando se analiza la evolución y contextos por donde ha transitado la acción evaluativa. Los elementos claves en todos estos enfoques son la orientación hacia los objetivos del programa (interrogantes de investigación) y el énfasis en el método (altamente estructurado) como garantía de validez y confiabilidad.

En los orientados hacia los objetivos, las propuestas están dirigidas a responder preguntas específicas, las cuales podían provenir de los objetivos operacionales o conductuales de un programa, de los requisitos de responsabilidad establecidos por la agencia financiadora del programa o de indicadores que señalaran evidencias de casos exitosos inusuales. Entre las propuestas más representativas de este grupo está la evaluación orientada hacia el logro de los objetivos del programa (Tyler), estudios para determinar la responsabilidad (Lessinger) y el método de casos exitosos (Brinkerhoff)

Las propuestas basadas en el método son más numerosas, quizás debido a la influencia del método experimental de las ciencias naturales, considerado como el arquetipo del método científico en ese entonces. Entre ellas están los Modelos Experimentales y Cuasi Experimentales (Campbell y Stanley), Evaluación mediante pruebas objetivas (Lindquist), Evaluación de programas de entrenamiento o formación (Kirkpatrick), Pruebas de desempeño (Flexner), Estimación del Valor Añadido (Sanders y Horn) y la Evaluación basada en teoría (Glaser y Strauss, Chen y Rossi).

Estas propuestas se caracterizan por aplicar un método en particular, el cual predomina sobre el objeto evaluado (evaluando), es decir, el objeto de evaluación se debía ajustar al método (el método funge como el lecho de Procusto). Los modelos más utilizados de este grupo de propuestas en la evaluación de programas educativos están representados por 1. El modelo orientado a los objetivos, 2. Enfoque experimental, 3. La evaluación de entrenamiento de Kirkpatrick, 4. Las pruebas de desempeño de Flexner, y 5. La evaluación basada en la teoría del programa de Chen.

**El modelo de Tyler** es considerado el primer método sistemático de evaluación educativa (de hecho se dice que él uso por primera vez el concepto de evaluación educativa) y es aplicable en la evaluación de acciones programadas (planes, programas, proyectos y demás experiencias y actividades de aprendizaje) con objetivos claros y bien definidos, los cuales pueden abarcar también las necesidades estimadas de los beneficiarios potenciales, efectos secundarios o no previstos, así como la evaluación del proceso (desarrollada después por Scriven “evaluación formativa” y por Stufflebeam “evaluación del proceso”), al introducir el término “retroalimentación”, (hecho que suele considerarse como incompatible con esta propuesta y le ha dado a ésta una injusta estima, pues en su versión original, su proponente advirtió esta posibilidad de acuerdo con las circunstancias, (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp. 91-94)

Este método de evaluación ha tenido mucha influencia en la evaluación educativa de nuestros días, tal vez debido a su evidente sentido común y a que permite el uso de objetivos operacionales y conductuales, tanto en pruebas con referencia a una norma y a criterios como la evaluación de desempeño. Las debilidades que presenta, en la práctica, se hacen manifiestas en la información terminal que proporciona, la cual no es ni pertinente ni oportuna para introducir mejoras en el desarrollo del programa; es demasiado estrecha para considerarla como base suficiente al momento de estimar el valor (necesidad) y mérito (calidad/eficacia) del programa; el estudio no busca determinar los efectos colaterales/inesperados positivos o negativos y, además, puede dar crédito a objetivos de poco valor o sin ningún valor.

**El modelo experimental o cuasiexperimental.** Campbell y Stanley ofrecen el método experimental como la mejor opción de evaluar una innovación social y educativa. Lo cual fue erróneamente interpretado y se consideró dicho modelo como el único para estimar el valor de cualquier innovación, pues no prestaron atención a la recomendación adicional relacionada con el diseño cuasiexperimental, el cual podía ser usado de manera aceptable, aunque no ideal, cuando el uso del experimental no era factible.

En términos generales, el diseño experimental y la versión cuasi han contribuido, cuando han sido aplicados como es debido, a la evaluación de programas educativos, de acuerdo con los últimos usos que le han dado Nave, Miech y Mosteller en año 2000 (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p. 174). Lo que ha sucedido, en la mayoría de los casos, es la falta de atención a las variadas exigencias o requisitos que estos diseños conllevan. Entre ellos se pueden mencionar la existencia de un programa estable el cual no amerite modificaciones durante la evaluación, la habilidad para mantener separados y lejos de cualquier influencia externa, tanto al programa como a los grupos de control, la habilidad para obtener las medidas necesarias del criterio de todas o al menos de las muestras representativas de los miembros del programa y

de los grupos de comparación. Para garantizar la factibilidad de los experimentos y cuasiexperimentos, Smith y Wholey (1998) han trabajado con una metodología para estimar su evaluabilidad.

Entre las ventajas o fortalezas de este modelo están su focalización en los resultados y no, simplemente, intenciones o juicios. Constituye una opción sólida cuando se trata de determinar una relación causal entre una innovación o propuesta y una variable, lo que es sumamente importante cuando se trata del estudio de la eficacia precisa de un programa educativo, lo que le ha dado éxito en otras áreas como la agricultura y medicina. Sin embargo, ellos presentan ciertas desventajas al ser aplicados en el campo educativo. Se considera no ético o incluso ilegal privar a los miembros del grupo-control de los beneficios que proporcionan los fondos especiales para mejorar un servicio educativo. Por otro lado, la mayoría de padres y representantes no están de acuerdo con que sus hijos sean utilizados como conejillos de Indias.

Asimismo, es difícil para las instituciones educativas asignar de manera aleatoria los estudiantes y mantener constante el tratamiento durante todo el periodo escolar. Además, estos modelos proporcionan una información muy reducida y al final de la aplicación del programa, lo que, en la mayoría de los casos, no es útil y necesaria para el desarrollo y mejoras del programa.

**La evaluación del desempeño** propuesta por Flexner (1910), y desarrollada posteriormente en la década de los 90 por Baker, O'Neil y Linn (1993), Swanson, Norman y Linn (1995) y Koretz y Barron (1998), con la finalidad de superar las limitaciones de Las pruebas de selección múltiple, consiste en que mediante esta estrategia el estudiante debe demostrar sus logros al producir respuestas auténticas a tareas de evaluación que reflejen situaciones de la vida real.

Entre las ventajas o fortalezas de este enfoque está la reducción o minimización de posibilidad de adivinar o deducir por lógica las respuesta apropiada, el exigir al estudiante que produzca respuestas a las actividades de evaluación también refuerza las habilidades de escritura, computación,

investigación, así como otras de la vida cotidiana. Las desventajas que presenta este enfoque están representadas por la gran cantidad de tiempo que se requiere para su administración, altos costos de calificación, la dificultad en alcanzar calificaciones confiables, el estrecho margen de habilidades y destrezas que pueden ser viablemente evaluadas, y la falta de normas para la comparación de resultados, específicamente cuando la cobertura alcanza ámbitos que superan los institucionales (escuela, facultad, universidad)

**El modelo de evaluación basada en una teoría de programa** iniciada por Glaser y Strauss (1967), desarrollada posteriormente por Bickman, Chen y Rogers (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p.187), es un enfoque centrado en las teorías que tiene la gente sobre lo que es necesario para que un programa funcione de manera efectiva, pues la gente puede pensar o imaginarse cómo se aprende y/o se modifica el comportamiento, lo cual lleva a pensar en las condiciones o procesos generadores de esos resultados deseados.

Por otro lado, los desarrollos realizados por Chen en las décadas de los 80 y 90 (Chen, 1989 y Chen 1990) parten de los modelos cuantitativos en los cuales se busca la identificación de las variables que contribuyen al logro de los resultados esperados del programa. El componente teórico de este modelo está conformado por las teorías de las ciencias sociales y las creencias de los involucrados sobre lo que se necesita para que un programa tenga éxito.

Una manera de enfocar la evaluación basada en teoría es a través del uso de análisis estadísticos sofisticados tales como análisis de recorrido (path analysis) y el modelo de ecuación estructural para determinar las contribuciones significativas de las variables derivadas teóricamente, a los resultados. De acuerdo con Chen, “si los evaluadores comenzaran con un método (el experimental, por ejemplo), entonces éste los conduciría hacia directivas específicas de cómo llevar a cabo una evaluación; sin embargo, si partían de los supuestos de cómo funciona el programa, entonces ellos

podrían considerar diferentes opciones metodológicas”, (Stufflebeam y Shinkfield., 2007, p.63).

Al respecto, este teórico recomienda la utilización tanto de métodos cuantitativos como cualitativos, aunque para la evaluación de resultados apoya el uso de diseños experimentales aleatorios con la finalidad de eliminar o al menos controlar las amenazas a la validez de los resultados. Al distanciarse del enfoque metodológico a la evaluación, esta propuesta proporciona un puente o enlace con otros enfoques evaluativos.

Para Lipsey (2007), otro teórico que ha trabajado con este enfoque, es necesario que los evaluadores de programas diseñen estrategias para determinar la teoría subyacente de los programas, identifiquen las variables intermedias que influyen en los resultados de un programa, y desarrollen modelos que reflejen más las condiciones del mundo real. El procedimiento principal usado normalmente en este enfoque es un modelo de la lógica del programa, el cual puede ser representado a través de un flujograma de cómo se piensa que los insumos o elementos de entrada producen los resultados determinados.

También puede ser una teoría fundamentada como la propuesta por Glaser y Strauss (1967). De esta forma, la mayoría de las evaluaciones de base teórica comienzan por desarrollar una teoría que pueda ser usada de manera apropiada para guiar la evaluación de un programa en particular. Estos esfuerzos de desarrollo de teoría y su conexión con la evaluación de programas tienen problemas y son potencialmente contraproducentes.

**Conceptos claves:** Objetivos, interrogantes, experimento/cuasi experimento, pruebas objetivas, desempeño, conducta observable, entrenamiento, resultados, éxito del programa, teoría del programa, eficacia, eficiencia.

### **Sistematización/Formalización/Semiformalización**

Estas propuestas o tecnologías evaluativas pueden formalizarse al considerar la evaluación “e” como una función lógica que proyecta elementos del conjunto “O” de los objetivos en elementos del conjunto “R” de resultados. De manera que:

$$e(O) = R \quad (\text{Representación funcional})$$

**Los postulados o premisas centrales (relaciones entre los conceptos claves del grupo de propuestas) son los siguientes:**

1. Todo programa al ser aplicado tiene unos resultados esperados e inesperados positivos (impacto positivo) e inesperados negativos (impacto negativo)
2. Los objetivos de un programa deben ser formulados operacionalmente.
3. La práctica evaluativa debe orientarse a la búsqueda del logro de los objetivos formulados del programa
4. El éxito o eficacia de un programa está determinado por el alcance de los objetivos formulados
5. Hay evaluaciones que utilizan la teoría del programa como guía de aplicación
6. El modelo experimental/cuasiexperimental asegura evaluaciones de resultados/impacto más confiables

#### **Implicaciones pragmáticas**

- i. Las propuestas evaluativas que buscan estimar la eficacia y eficiencia de programas son más adecuadas para la evaluación de productos que de procesos. En el ámbito educativo ellas son convenientes para la evaluación diagnóstica (ex –antes) de la aplicación del programa para su posterior recomendación o no.

- ii. Este tipo de evaluación tiene una aplicabilidad limitada en el campo educativo debido a la complejidad del proceso educativo, manifiesta a través de la causalidad múltiple que la caracteriza.

**GRUPO II La evaluación como proceso para determinar el valor del programa, el uso de resultados y la toma de decisiones: 1. Evaluación contrapuesta, 2.Sistemas de Información Gerencial, 3.El modelo CIPP, 4.Evaluación enfocada al uso de resultados.**

### **VISIÓN GLOBAL**

Este grupo de propuestas evaluativas orientadas a la utilización de los resultados para la toma de decisiones tiene como propósito central la determinación de los resultados parciales y finales con la intención de mejorar el programa (evaluación del proceso) y la de decidir si es adecuado o eficaz y eficiente (evaluación del producto). Estos modelos buscan atender los vacíos o limitaciones de las evaluaciones enfocadas a estimar el logro de los objetivos del programa a través de metodologías orientadas por objetivos, experimentales (cuasiexperimentales) y altamente estructuradas, con la intención de emitir juicios sobre la necesidad o eficacia.

El énfasis de estas evaluaciones está puesto en el uso de los resultados por los involucrados claves en el programa, con la finalidad de tomar las decisiones a que hubiere lugar. Por tanto, más que buscar la eficacia y eficiencia del programa, estos modelos apuestan por un mayor abarque de resultados que signifiquen una información valiosa para los involucrados claves en la toma de decisiones. Este énfasis en el uso de los resultados (orientación pragmática) da cabida a una mayor flexibilidad en la selección de metodologías adecuadas para tal fin. Aquí, a diferencia de las perspectivas evaluativas anteriores, el método está determinado por el propósito de la

evaluación y la naturaleza del evaluando, por tanto se aboga por diseños individuales o mixtos que le garanticen el logro de la finalidad de la evaluación.

Este grupo de propuestas buscan ampliar el radio de acción de la práctica evaluativa al incluir como aspectos centrales otros atributos del programa (contexto, entrada, proceso y producto) y la participación activa de los involucrados claves, tanto como fuentes de información así como entes decisorios, todo ello con la finalidad de garantizar el uso de los resultados evaluativos y la toma de decisiones informadas (decisiones basadas en más y mejor información). Entre las propuestas más representativas de esta clase, tanto por su alcance como por su utilización, están el modelo CIPP de Stufflebeam y la evaluación enfocada al uso de los resultados (UFE, por sus siglas en inglés) de Patton.

**Conceptos teóricos básicos:** resultados, uso de resultados, toma de decisiones, participación de involucrados, contexto, entrada, proceso, producto, integralidad.

**Formalización:** esta propuesta general puede formalizarse concibiendo la Evaluación “e” como una función lógica que proyecta elementos del conjunto “U” de los usos de los resultados en elementos del “D” de las decisiones. A través de una representación funcional se tiene que:

$$e(U) = D$$

**Postulados.** Entre ellos están:

1. La toma de decisiones informada es la finalidad central del proceso evaluativo
2. El uso de los resultados por parte de los involucrados claves en el programa es el objetivo central de la evaluación.
3. La identificación de los involucrados claves en el programa es una de las tareas centrales de toda evaluación de programas.

4. La evaluación debe asegurarse de que los resultados del proceso sean lo más completos y útiles para la toma de decisiones.
5. Las evaluaciones se deben evaluar por su utilidad y uso real de sus resultados

### **Implicaciones pragmáticas**

- i. La evaluación tiene como finalidad la toma de decisiones informada.
- ii. La evaluación debe orientarse a la determinación de los resultados como producto de la aplicación del programa
- iii. La evaluación debe identificar los involucrados claves y garantizar su participación en todo el proceso.
- iv. La evaluación, tanto como proceso como producto, debe garantizar el uso de los resultados.
- v. Los evaluadores deben considerar que todo lo que se haga durante el proceso de evaluación afectará el uso de los resultados.

**GRUPO III La evaluación como proceso para estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con el programa. 1. Evaluación respondiente 2. Evaluación artística e iluminativa 3. Evaluación constructivista o de cuarta generación**

### **Visión global**

Esta clase de propuestas evaluativas se orienta a identificar valores y perspectivas invisibles a los ojos de los evaluadores de las perspectivas anteriores, mediante una metodología cualitativa. Las propuestas representativas de esta clase son: la evaluación sin metas de Scriven, la respondiente de Stake, la artística de Eisner y la evaluación constructivista o de la Cuarta Generación de Guba y Lincoln.

Estos modelos buscan identificar aspectos o rasgos del evaluando como ente estático y dinámico tales como mérito (calidad) y valor (necesidad), a través de enfoque evaluativo sin metas o “libres de los objetivos formulados operacionalmente del programa” (Scriven), pues estos funcionan como gríngolas que no permiten al evaluador ver o percibir otras fortalezas y debilidades del programa, diferentes a los logros esperados del mismo.

La propuesta respondiente de Stake está dirigida a determinar y responder (de aquí la calificación de respondiente de esta propuesta) a los intereses, inquietudes, deseos y temores de todos los involucrados (beneficiarios y perjudicados), durante todas las etapas del proceso evaluativo, pues la idea consiste en que al atender esos aspectos de la evaluación se está siendo lo más responsable posible con las necesidades y deseos de los involucrados.

La evaluación crítico-artística de Eisner, por otro lado, parte de la premisa que la evaluación es una forma de aprendizaje, de adquirir conocimiento y que éste se puede obtener a través de los variados medios de percepción humana. El utiliza dos, entre otras, expresiones “evaluation connoisseurship” y “evaluation criticism”, para comunicar sus ideas de evaluación. La primera corresponde (llamada por él “el arte de la apreciación”) a un tipo de evaluación en la cual el evaluador (investigador, para usar sus palabras originales) es un conocedor consumado, “capaz de ver los rasgos y matices únicos del evaluando en su complejo contexto y luego evaluar los datos recogidos de una manera holística, utilizando múltiples perspectivas”, (Mertens y Wilson, 2012, p. 557)

La segunda se refiere a la recomendación del autor, la cual establece que “cuando se está evaluando como un *connoisseur* o experto, el investigador debe describir, interpretar, evaluar e identificar los temas y cualidades centrales de una manera que sea entendida por todos los involucrados en el proceso de evaluación”, pues, “la función del evaluador-crítico es la iluminar, ayudar a los demás a experimentar de manera integral (con todos los sentidos) lo que ellos no pueden percibir por sí mismos”(Ídem, p.558)

El cuarto modelo es el llamado de evaluación constructiva o de la cuarta generación, y surge también como resultado del rechazo a los modelos que proponen el uso de principios y procedimientos aleatorios, con un alto nivel de control y manipulación de variables y caracterizados por el enfoque en los objetivos, la descripción y el juicio de los diferentes componentes y aspectos del evaluando, que conllevan a problemas típicos como el poco uso de los resultados, objetivación de los seres humanos, baja participación de los involucrados en todo el proceso evaluativo. Está dirigido a garantizar la máxima participación posible de los involucrados en el diseño, ejecución, presentación de informes, aplicación de los resultados, y también de las construcciones que los diferentes involucrados consideren pertinentes a la hora de juzgar el objeto evaluado.

Este modelo rechaza los principios del positivismo lógico y asume los del enfoque fenomenológico y algunos del socio-crítico. Por ello, no concibe la existencia de una realidad única y utiliza una epistemología subjetivista. Según sus proponentes (Guba y Lincoln), el conocimiento adquirido en el proceso evaluativo es “producto de una o más construcciones socio-psicológicas, no sujeto a certificación, con frecuencia, múltiple, y en constante problematicidad y dinamismo”, (Lincoln, 2005, p. 162). Para esta autora, las construcciones son “los significados mentales, valores, creencias, estructuras generadoras de sentido, en los cuales los seres humanos participan para extraer significado de los eventos, contextos, actividades, y situaciones de sus vidas”, (Ibídem, p. 162). Según este modelo, los evaluadores y los involucrados son los actores centrales del proceso de indagación, quienes funcionan como los “instrumentos humanos” del proceso evaluativo.

Por otro lado, exige que los evaluadores sean totalmente éticos en lo referente al respeto y defensa de todos los participantes en una evaluación, especialmente los privados de derechos de participación y toma de decisiones. Se espera que los evaluadores ayuden a los involucrados a tomar en consideración las características razonablemente estables de ellos, tales como

género, etnia, valores explícitos, implícitos, y los que están en conflicto, estatuto socioeconómico, impedimentos físicos o mentales, idioma, orientación sexual y cultura. Finalmente, se espera que el evaluador dirija el proceso evaluativo junto con los involucrados hacia la emancipación y empoderamiento de aquellos participantes con pocos o ningunos derechos a la participación cívica y democrática.

Para todos estos fines, la evaluación constructivista puede y debe utilizar cualquier metodología (cuantitativa, cualitativa, mixta) que garantice su logro. Independientemente del o de los métodos utilizados, los proponentes de este modelo presentan una serie de criterios para garantizar la calidad del procesos y de los resultados, similares a los estándares científicos de rigor, validez y valoración, así como también, unos criterios intrínsecos o propios de la evaluación constructivista.

## **ESQUEMA TEÓRICO**

**Conceptos básicos:** Evaluación sin metas, evaluación respondiente, evaluación artística, evaluación constructiva, valores e intereses diversos, perspectivas múltiples, significados ocultos emergentes, involucrados, socios evaluativos, historias personales.

**Formalización:** La naturaleza del enfoque epistemológico no permite una sistematización formal a través de una representación funcional o mediante una representación conjuntista. Por ello, se presenta una definición sintética que abarque los conceptos centrales de esta orientación evaluativa. Considerada de esta manera, la evaluación podría interpretarse como: “El proceso dirigido a percibir e interpretar los valores, intereses, significados y perspectivas posibles de las relaciones entre el evaluando y sus involucrados y entre ellos mismos, que puedan ofrecer información para la percepción integral del evaluando, el proceso evaluativo y su contexto”

### **Postulados centrales:**

1. No existe una única realidad independiente del sujeto cognoscente, sino que existen varias realidades posibles, las cuales son construidas por cada sujeto, y, además son inverificables y en constante cambio.
2. El conocimiento, producto de una o varias construcciones socio-psicológicas, es inverificable, múltiple, constantemente problemático y cambiante.
3. Las metas establecidas en el programa son los medios, no el fin de la evaluación.
4. Los intereses y los valores de los involucrados son el centro de atención del proceso evaluativo
5. La función principal del evaluador es la ser mediador entre los demás involucrados a objeto de servir de prisma para visibilizar valores, intereses, significados ocultos en apariencia.
6. La evaluación es un proceso divergente que se rehace constantemente sobre la marcha.
7. La evaluación es una forma de conocimiento y aprendizaje.

### **Implicaciones pragmáticas:**

- i. La evaluación debe ir más allá de las metas establecidas en el programa
- ii. La evaluación debe responder a todos los involucrados en el programa
- iii. La evaluación debe considerar los valores dinámicos y, con frecuencia en conflicto, de los involucrados.
- iv. Antes, durante y después del proceso evaluativo, el evaluador y los involucrados deben orientarse hacia todos los aspectos y dimensiones posibles del evaluando en su contexto.

- v. El evaluador constructivista debe poseer experiencia en mediación, facilitación y manejo de pequeños y grandes grupos de involucrados.
- vi. El proceso evaluativo constructivista, por su apertura y naturaleza exploratoria y participativa, requiere de bastante tiempo, lo cual dificulta la planificación y la definición del presupuesto financiero y de más recursos.

**GRUPO IV LA EVALUACIÓN COMO PROCESO PARA EMPODERAR INDIVIDUOS Y COMUNIDADES MINORITARIAS EN SITUACIONES DE INJUSTICIA SOCIAL 1. Evaluación orientada hacia el empoderamiento y transformación, 2. Evaluación deliberativa democrática, 3. Evaluación orientada a la Justicia Social**

**Visión global**

Este conjunto de propuestas evaluativas tiene como guía el principio de la justicia social, en particular en aquellos grupos que no tienen voz ni voto (poder) y se encuentran en una posición indefensa de sus derechos humanos. Ellas conciben la teoría y práctica evaluativa como una estrategia política para visibilizar aquellas situaciones de discriminación, exclusión, discapacidad y luego empoderar a los que se encuentran en esas situaciones de injusticia social. El evaluador y demás involucrados en el proceso evaluativo se vuelven activistas reflexivos que desafían con su acción el establecimiento evaluativo, social, educativo y político imperante.

Entre estos enfoques, la **evaluación orientada al empoderamiento** se basa en la premisa de que los participantes del programa, cuando conducen sus propias evaluaciones, según sus intereses y necesidades, son más capaces y habrá mayores probabilidades de utilizar la información para su propios beneficios. Guiados por el evaluador, los participantes del programa desarrollan sus propias capacidades evaluativas, con lo cual se busca

garantizar la institucionalización de la práctica evaluativa, aún después de que el evaluador no esté presente (Evaluación-acción participativa) y tener la capacidad de tomar sus propias decisiones con la finalidad de resolver sus problemas.

**La evaluación deliberativa democrática** trabaja con tres requisitos metodológicos. 1. El proceso de evaluación es dialógico debido a la necesidad de identificar los intereses de los involucrados, 2. Todos los intereses importantes de los involucrados deben ser incluidos, 3. Los resultados de la evaluación deben ser objeto de deliberación por parte de los involucrados con un alto nivel de relevancia. House (citado en Mertens y Wilson, 2012, p.181) señala diez (10) principios que deben ser considerados al momento de evaluar: 1. *Aceptabilidad cultural*. 2. *Diversidad cultural*. 3. *Representación fiel*. 4. *Procesos auténticos*. 5. *Interacción estructurada*. 6. *Enfoque en temas específicos*. 7. *Reglas y principios*. 8. *Colaboración* de los evaluadores 9. *Balance de poder*. 10. *Limitación a los intereses personales*.

**La evaluación participativa transformativa** es similar al enfoque participativo práctico, no obstante, la primera se realiza con la intención de estimular la acción que está directamente relacionada con la promoción o fomento de la justicia social. En este tipo de evaluación, el investigador busca la inclusión de aquellas personas que están en un contexto de marginalidad, con la intención de atender las desigualdades de poder que obstaculizan el logro de sus metas.

Por su parte, **la evaluación para atender a grupos sociales (minorías/mayorías) débiles** incluye un conjunto de propuestas dirigidas a atender las situaciones injustas de grupos y etnias minoritarias (Evaluación basada en razas o etnias, evaluación indígena y la evaluación basada en la cultura), personas con discapacidad (Evaluación orientada a las discapacidades), representantes del sexo femenino y con otras orientaciones sexuales (Evaluación basada en el género o feminista).

La *teoría crítica de la raza* (Fierro 2006, citado en Mertens y Wilson, 2013, p. 191), tiene como meta la identificación de casos de discriminación basada en la raza o etnia y llevar a la superficie los efectos del racismo en la prestación de servicios sociales, educativos y salud, a las comunidades de color. *La evaluación indígena* (Cross, Earle, Echo-Hawk Dolie y Mannes ,2000 y Moewaka Barnes y Te Ropu Whariki, 2009, citados en Idem, p. 197), tiene como horizonte sacar a la luz pública las condiciones de vida negativas e inaceptables en que viven estas comunidades en diferentes partes del mundo a través de estudios evaluativos de los diferentes servicios prestados por el gobiernos y otras entidades nacionales e internacionales.

Los enfoques de evaluación llamados Evaluación Culturalmente Respondiente (Zulli y Frierson, 2004 y Johnson, 2006, citados en Idem, p.200) están dirigidos a considerar como principio fundamental las múltiples dimensiones de la diversidad (tales como razas/etnias, ingreso, idioma, género) que presentan los diferentes grupos y comunidades sociales en un momento dado o en diferente momentos.

Otro de los modelos de evaluación de esta línea de acción es la *Evaluación para la Discapacidad* dirigida a estudios evaluativos en comunidades donde estén presentes personas con discapacidades físicas y mentales. Todo ello con la intención de hacer los arreglos y preparativos correspondientes para asegurar tanto la participación adecuada y justa de los involucrados en las diferentes etapas del proceso evaluativo, como la comunicación apropiada de sus intereses, necesidades y problemas.

Finalmente, está la *evaluación feminista* orientada a atender las situaciones de injusticia social de un grupo social mayoritario, el femenino, el cual ha presentado sus casos de injusticia social (discriminación, exclusión, opresión, maltrato), no solo en el ámbito práctico, sino que también ha llegado a la dimensión de las raíces teóricas (teoría femenina) y filosóficas (epistemología femenina) que han supuestamente originado tales situaciones injustas.

## **ESQUEMA TEÓRICO**

**Conceptos básicos:** Empoderamiento, democracia, valores del evaluador, necesidades de los interesados/involucrados, relaciones de poder, participación transformativa, discriminación, inclusión, justicia social, derechos humanos, discapacidad, contexto cultural, género.

**Sistematización:** Una posible manera de sistematizar esta propuesta global sería a través de una definición sencilla: “La evaluación es una actividad que busca traer a luz pública situaciones de injusticia social (discriminación, exclusión, opresión) mediante la participación activa de las personas injustamente tratadas, con el objeto de que sean ellas mismas las que propicien la inversión de esas injusticias”.

### **Postulados centrales:**

1. Más allá de la búsqueda de conocimiento sobre las situaciones de injusticia social en que se encuentran los involucrados en el programa, la evaluación debe sacar a luz pública esas situaciones de injusticia.
2. La evaluación debe garantizar la participación de las personas en situaciones de injusticia social en la toma de decisiones relevantes para la mejora del programa.
3. La evaluación debe contribuir con las personas en situaciones de injusticia social para que sean ellas mismas las que inviertan esas situaciones.

### **Implicaciones pragmáticas:**

- i. La evaluación debe identificar las situaciones y relaciones sociales, de y entre los involucrados, relevantes para las mejoras del programa y contexto donde se lleva a cabo el proceso evaluativo.
- ii. La evaluación debe utilizar los medios adecuados para garantizar la participación de todas las personas involucradas en el programa evaluado, sin importar el nivel o ámbito de acción.
- iii. La evaluación debe identificar las acciones que conduzcan a eliminar las situaciones de injusticia social.

## **CAPÍTULO VII**

### **EVALUACIÓN INTRATEÓRICA E INTERTEÓRICA DE LAS PROPUESTAS TEÓRICAS DE EVALUACIÓN**

En este capítulo se exponen los resultados de la evaluación intrateórica e interteórica de los cuatro (4) grupos de propuestas evaluativas que resultaron de las operaciones realizadas en el capítulo anterior:

- I) Propuestas dirigidas a determinar la eficacia, eficiencia y valor del programa
- II) Propuestas orientadas a garantizar el uso de resultados y la toma de decisiones
- III) Propuestas enfocadas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con el programa
- IV) Propuestas evaluativas con la intención de empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social.

La contrastación interna (evaluación intrateórica) a cada propuesta consta de las siguientes operaciones:

1. Determinación de la consistencia intrateórica por referencia a las condiciones socio-histórico-filosóficas de cada grupo de propuestas (evaluación pragmática)

2. Determinación de la consistencia, completitud e independencia semántica de cada grupo de propuestas (evaluación semántica).

3. Determinación de la calidad lingüística de las teorías seleccionadas (evaluación sintáctica)

Luego se exponen los resultados de la evaluación interteórica de cada grupo de propuestas, la cual consistió en la consideración de la consistencia, independencia y completitud entre ellas a partir de pares o dicotomías interteóricas que reflejan las relaciones globales características entre teorías.

Los pares o dicotomías interteóricas en cuestión son los siguientes: activismo-pasivismo, internalismo-externalismo, sincronismo-diacronismo, generalidad-particularidad, y totalidad-individualidad. A continuación se presenta la evaluación pragmática de los cuatros grupos, luego la sintáctica y, finalmente, la semántica.

## **Evaluación intrateórica**

### ***Evaluación pragmática***

#### **Grupo I Propuestas dirigidas a la eficacia, eficiencia y el valor del programa**

***Contextualización histórico-social.*** Para analizar las condiciones socio-históricas en las cuales emergieron estas propuestas es necesario mencionar su orientación fundamental hacia los objetivos y al método. Al estar dirigidas a los objetivos y al método, estas propuestas están fundamentadas en una ontología empirista y una epistemología inductivista lo que las asocia a la perspectiva conductista del aprendizaje donde los objetivos que sirven de guía en estas propuestas son de naturaleza conductista, pues buscan determinar la eficacia y eficiencia de los programas educativos mediante la consecución de objetivos observacionales y medibles.

Estos supuestos filosóficos, tanto de orden ontológico como epistemológico se remontan a las perspectivas empiristas e inductivistas en el siglo XVII a través de los escritos de Bacon (1561-1626), en particular en su ensayo *Novum Organum*, donde presentó los principios del método científico (Turner, 2001), en las obras de Hobbes (1585-1679), Locke (1632-1704) con su teoría sensualista o sensorial, y en el siglo XVIII en la concepción de la realidad y el conocimiento por parte de Hume (1711-1776). Sin embargo, estas ideas ya estaban presentes en la filosofía griega, tanto en los presocráticos (sofistas), como en los postsocráticos (Aristóteles: *Metafísica*) y más tarde en la

interpretación y desarrollo de la filosofía aristotélica por parte de Tomás de Aquino (1224-1274)

Luego, estas ideas se ven retomadas y reforzadas en el siglo XIX con Comte (1798-1857) en Francia, y Spencer (1820-1903) en Inglaterra, con el llamado Positivismo, según el cual las ciencias sociales deben seguir el método utilizado por las ciencias de la naturaleza, para las cuales el método científico estaba basado en la experiencia, observación (y demás percepciones sensoriales) y los experimentos. Estos últimos filósofos y sociólogos veían el método científico de las ciencias naturales como el medio para descubrir las leyes o principios que rigen el comportamiento humano.

Otro acontecimiento que sirvió de base teórica a las propuestas en cuestión lo constituye el enfoque hacia eficiencia y estandarización en la industrias manufactureras por parte de Frederick Taylor en 1899, quien había encontrado que la estandarización contribuye con la eficiencia y el aseguramiento de la calidad en los productos manufacturados.

Esta relación entre la eficiencia y la estandarización fue trasladada al campo de la educación por parte de Edward Thorndike (Teoría del Conexionismo) y otros psicólogos quienes liderizaron el uso de los tests estandarizados para garantizar la efectividad de la educación, la eficiencia del desempeño estudiantil y, por tanto, en la actividad que da luces del logro de dicho desempeño, la evaluación, (Stufflebeam y Shinkfield, 2007, p.34). De esta manera, los educadores y muchas personas importantes de la sociedad vieron en los resultados de los tests estandarizados y objetivos, la fuente de información confiable para estimar los logros de escuelas, programas, profesores y estudiantes.

**Consistencia programática.** Este hilo conductor desde la perspectiva histórica entre las ideas primigenias de estas propuestas y su presencia en las perspectivas de análisis y acción que utilizaron Tyler, Suchman, Bloom, Lindquist, Cronbach, Metfessel, y Campbell y Stanley, para mencionar los representantes más importantes de estos modelos, sirve de indicador de la

fuerte consistencia programática de los elementos conceptuales que subyacen en dichos modelos.

***Rentabilidad pragmática.*** En lo relacionado con la rentabilidad pragmática de estas propuestas evaluativas se puede decir que ellas sirvieron de orientación importante para la práctica evaluativa en la segunda mitad del siglo XX e inicios de del XXI, pues el enfoque orientado a objetivos ha sido aplicado para evaluar programas que presentan objetivos claros y sólidos y ha tenido una manifiesta prevalencia en la evaluación, no solo de programas, si no de centros, desempeño docente y estudiantil, debido a su evidente sentido común, uso de tecnologías de objetivos operacionales y conductistas, lo que le ha dado una amplia aceptación en los docentes, administradores y evaluadores de aspectos, dimensiones y componentes del sistema educativo.

Este enfoque ha llevado al surgimiento de valiosos y variados trabajos taxonómicos de objetivos educativos: Bloom, Gagné-Merrill, Williams, Guilford, Mager, Krathwohl, Gerlach y Sullivan y Block (Choppin y Postlethwaite, 2014), aunque su aplicación se ve limitada a los niveles primarios de los diferentes dominios o dimensiones de estas clasificaciones jerárquicas.

En la dimensión experimental de estos enfoques, su aplicación ha sido menor que la dimensión orientada a objetivos, todo ello debido a las limitaciones que presentan las propuestas experimentales y cuasiexperimentales al momento de evaluar programas educativos, a causa de la presencia de seres humanos representados por estudiantes, docentes, personal administrativo y de mantenimiento, los cuales manifiestan un comportamiento que debe ser explicado más por relaciones concomitantes (intereses, necesidades naturales y creadas, prioridades: rasgos típicos de la realidad social) que por relaciones causales presentes en los sistemas y procesos de la realidad natural.

## **Grupo II. Propuestas dirigidas a garantizar la toma de decisiones y el uso de resultados**

**Contextualización histórico-social.** Este grupo está conformado por aquellos modelos que hacen énfasis en la toma de decisiones y el uso de resultados para mejorar o buscar perfeccionar los programas educativos. Sus orígenes histórico-filosóficos se encuentran en dos raíces: el pragmatismo y el enfoque sistémico. El primero surgió a finales del siglo XIX (1870) con las ideas de Peirce, Dewey, James, Mead, Wright, y Lewis. La idea fundamental de esta doctrina es el rechazo de que la función del pensamiento es describir, reflejar o representar la realidad, sino más bien que éste es producto de la interacción entre el organismo y el ambiente. Por tanto la función del pensamiento es la ser un instrumento para la predicción, acción y resolución de problemas. Estos pensadores consideran que la mayoría de los temas filosóficos deben considerarse en función de su utilidad práctica.

**Consistencia programática.** Estas ideas están presentes en los posteriores y actuales representantes del pragmatismo, tales como Quine, Hildebrand, Putman, Brandom, y Rorty, en el campo de la filosofía y sociología. En el campo de la evaluación, los representantes más importantes de estas propuestas operativas o estrategias de evaluación son Stufflebeam, Weiss, Wholey, Chelimsky, Owen, Fetterman, King, Cousins, y Patton.

Para Stufflebeam, la lógica original de la evaluación, (Stufflebeam, 1960), es la proporcionar información útil con la finalidad de tomar decisiones que permitan administrar mejor y perfeccionar los programas. Era necesario, entonces, definir los diferentes tipos de decisiones que deben tomarse a la hora de administrar y mejorar programas, para luego crear las estrategias adecuadas y así obtener la información correspondiente.

A fin de alcanzar este objetivo, este autor recurrió al enfoque sistémico (Teoría General de Sistemas de von Bertalanffy: entrada-proceso-salida), al

cual le agregó el concepto de contexto del programa, el mismo se basa en información relacionada con la detección las necesidades de los destinatarios/beneficiarios y demás involucrados en el programa, los problemas o impedimentos reales y potenciales para satisfacer las necesidades detectadas. Las bondades o fortalezas de la institución e involucrados que puedan resultar útiles al momento de alcanzar el objetivo establecido. Las oportunidades relacionadas con la existencia de patrocinadores de programas que se pueden aprovechar y, finalmente, la definición del propósito de programa.

***Rentabilidad pragmática.*** En cuanto a la rentabilidad pragmática de estos modelos, su gran aplicabilidad se aprecia en aquellas situaciones donde el personal evaluador y los involucrados claves necesitan de evaluaciones que atiendan las dimensiones formativas y sumativas y en los ámbitos internos y externos de programas y demás acciones planificadas, así como también en los casos donde en realidad se utilice la evaluación con la intención de mejorar el objeto evaluado y sea necesario dar cuenta de responsabilidades. Estas finalidades las garantiza el modelo CIPP de Stufflebeam, el cual ha sido utilizado y mejorado por Alkin (1969) y Websterg (1975, 1995).

En lo relacionado con el aseguramiento del uso adecuado de los resultados de la evaluación por parte de los involucrados claves y a maximizar la evaluación del impacto, la propuesta de Patton, utilizada por Alkin (1995) Cronbach y Asociados (1980), Davis y Salasin (1975) y el Comité Conjunto sobre Estándares para la Evaluación Educativa (Joint Committee, 1994), es la de mayor aplicación y garantía al respecto.

### **Grupo III. Propuestas dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos**

***Contextualización histórico-social.*** Los sustratos históricos de este grupo de modelos interpretativo-fenomenológicos pueden ubicarse a finales

del siglo XVIII, en las ideas de Emmanuel Kant (1724-1804), quien sostenía que los humanos también podemos derivar conocimiento a través de los procesos mentales, es decir, mediante la actividad racional. Según este pensador, al percibir la realidad sensorial, procesar y generar significado de lo adquirido a través de la experiencia, creamos la realidad que va más allá de la experiencia originada en la interacción con los estímulos externos. Aquí se puede ver la relación con la llamada corriente constructivista, muy famosa en las teorías del aprendizaje, con el enfoque racionalista del cual Kant es uno de los representantes más importantes.

Estas ideas kantianas tuvieron influencia más tarde en filósofos como Schleiermacher (1768-1834), fundador de una teoría moderna de interpretación (Hermenéutica), y a través de éste, en Dilthey (1833-1911), referente a su concepción de la diferencia en el propósito de las ciencias de la naturaleza y de las sociales (llamadas por él, Ciencias del Espíritu), pues en las primeras se busca explicar la estructura y funcionamiento de la realidad natural, mientras que las segundas se abocan a la comprensión del significado, racionalidad e intencionalidad atribuidos por los humanos al hecho humano y social.

Más adelante, a finales del siglo XIX y principios del XX, Husserl (1859-1938) influido por las ideas diltheyanas, aporta nuevos impulsos al movimiento fenomenológico-interpretativo tanto en el área filosófica como en la psicología, al proponer el estudio de la conciencia como elemento central para comprender más y mejor la experiencia y el comportamiento humanos. Todo ello debido a la orientación científica de entonces, la cual no consideraba la subjetividad, valores, el significado de la existencia y la libre autodeterminación, (Wertz, 2005)

Esto llevó a un cambio de énfasis en los investigadores hacia la perspectiva de los participantes en el estudio, pues en ellos se hallaba el mundo de la vida (Lebenswelt) y “el mundo de la ciencia es un mundo creativo,

construido desde la humanidad, más que uno que refleja una realidad independiente del ser humano”, (Ibídem, p. 134)

**Consistencia programática.** En cuanto a la consistencia programática de esta línea de evaluación, se puede observar que las bases iniciales de ella, a partir de las ideas de Kant, desarrolladas luego por Dilthey y más tarde por Husserl, con base en la hermenéutica de Schleiermacher, y aplicadas al hecho evaluativo por Stake, Scriven, Eisner, Guba y Lincoln, y Parlett y Hamilton, sufre una bifurcación al comenzar su desarrollo y aplicación por parte de los filósofos alemanes, Dilthey y Husserl.

El primero navegó en un historicismo con una línea externalista que fue retomado por la Escuela de Fráncfort y daría origen a la llamada Teoría Crítica de la sociedad (ésta será ampliada en el siguiente grupo de propuestas), mientras que el segundo optó por un historicismo internalista, el cual desembocó en la llamada sociofenomenología de Alfred Schütz, quien fue el primero en aplicar la fenomenología en el estudio de la realidad social, al emigrar a los EEUU en los años 30 del siglo pasado. Esta visión antropológico-sociológica de Schütz exigía una metodología inductivo-empirista, lo que llevó a la propagación del “experencialismo vivencialista” (Padrón, 2007) de Schütz en los años 70 en los Estados Unidos y que dio pie a la inadecuadamente llamada “investigación cualitativa”.

**Rentabilidad pragmática.** En el área de la rentabilidad pragmática o impacto social en el sistema educativo, estas propuestas evaluativas dieron lugar a la llamada “evaluación cualitativa”, la cual para una gran mayoría de los docentes, cuando se trata de la evaluación del desempeño estudiantil, significa un paso de la calificación numérica a la calificación literal. Todo ello sin profundizar en lo que realmente implica un enfoque introspectivo-vivencialista a la hora de evaluar un programa educativo, un centro o el desempeño estudiantil y docente. A esto hay que agregarle las modalidades de auto y coevaluación a individuos (adolescentes y adultos, bastante mayores) que no están en capacidad de asumir la libertad y responsabilidad

de autoevaluarse y de evaluar al compañero de curso sin caer en subjetividades.

Las modalidades de evaluación diagnóstica y formativa, propias de estas propuestas, han tenido también gran influencia más como líneas de acción en el diseño curricular que como prácticas realmente productivas y beneficiosas, sobre todo en lo concerniente al desempeño estudiantil.

#### **Grupo IV. Propuestas evaluativas dirigidas a empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social**

***Contextualización histórico-social.*** Los supuestos que sostienen este grupo de modelos evaluativos refieren a varias perspectivas filosóficas que se enfocan hacia temas políticos, entiéndase por temas donde se estudia el ejercicio y la distribución del poder, así como a contextos donde se analizan casos de desigualdades y de injusticia social. El contexto histórico-filosófico de este conjunto de enfoques evaluativos comparte con el anterior grupo las bases filosóficas de Kant, a través de sus obras: *Crítica de la Razón Pura* (1781), *Crítica de la Razón Práctica* (1778), y *Crítica del Juicio* (1790), cuando éste considera que el propósito de la filosofía es la someter la realidad a una visión crítica con la finalidad de iluminar la dinámica de la subyugación humana (Mertens y Wilson, 2012)

Pero, por otro lado, está el análisis de Hegel (1812/1929) de la relación esclavo-amor y el énfasis en la importancia de la dialéctica y la historia en el análisis de los fenómenos sociales, en particular, aquellos donde hay relaciones de poder y casos de desigualdad e injusticia sociales. Estas ideas fueron tomadas más tarde, a mediados del siglo XIX, por Karl Marx, quien las enfocó hacia la alienación del trabajador y a las desigualdades relacionadas con la economía y las clases sociales, todo ello con el propósito de modificar las condiciones de la clase trabajadora. (Marx, 1978).

Los neomarxistas, entre ellos Max Weber, George Simmel y otros (Mertens y Wilson, p. 162), utilizaron las ideas de Marx con una visión más allá de lo meramente económico y desarrollaron de esta manera una teoría crítica de la realidad social, retomando la noción kantiana de crítica y hegeliana de dialéctica, con la finalidad de estudiar el significado de la crítica y cambio social, en términos de la atención a las desigualdades basadas en los conceptos de raza/etnia y clase social.

Otros filósofos que desarrollaron esta línea de pensamiento están representados por Horkheimer y Habermas. Este último, a través de sus conceptos de “acción comunicativa” y “racionalidad comunicativa” y basándose en la tesis humboltiana según la cual el lenguaje configura el pensamiento, señaló que el discurso social se puede utilizar como medio para desarrollar y alcanzar la emancipación social. La presencia de estas ideas en el resto de Europa y en el continente americano se ha manifestado a través de las obras de Bourdieu y Giroux, en Francia, Fairclough, Wodak, van Leeuwen, van Dijk, Illich, Mc Laren, Apple, Kincheloe en Norteamérica, y Freire, Fals Borda, entre otros, en Sudamérica.

La producción intelectual de los pensadores de la Escuela de Frankfurt constituye la base inmediata de la línea de acción de evaluadores como MacDonald, Kushner, House, Howe, Greene, Mertens, entre otros, quienes se han enfocado en los conceptos de deliberación, democracia, pensamiento crítico y justicia social para conducir la práctica evaluativa. (Morales, 2014, pp.15-18)

**Consistencia programática.** En cuanto a la consistencia programática de esta línea de pensamiento, la cual se inició con las ideas de Kant, seguida por las de Hegel y aplicadas por Marx en las ciencias sociales, al enfocarse solamente a las relaciones económicas para explicar la evolución social, se puede decir que ésta se mantuvo hasta la Escuela de Frankfurt, donde la teoría marxista sufre una revisión y se amplía su enfoque hacia otros aspectos de la vida social y se toman en consideración factores tales como raza/etnia,

género, discurso, educación, marco cultural, religión y otras instituciones sociales (Mertens y Wilson, 2012, p.162)

***Rentabilidad pragmática.*** La aplicación en el campo de la evaluación educativa de las ideas contenidas en las propuestas evaluativas, las cuales podrían llamarse evaluación-acción, evaluación-acción participativa, por su parecido en las base teóricas que las sustentan, se ha manifestado más en la evaluación de programas educativos (House, 1998) que en la de centros o desempeño docente o estudiantil.

### **Resumen de la evaluación pragmática**

Con la idea de realizar una breve síntesis de este tipo de evaluación, se tomó como puntos de referencia los elementos pragmáticos siguientes: 1. Lo relacionado con el contexto socio-histórico, 2. La consistencia programática, 3. La rentabilidad pragmática.

Para hablar del contexto socio-histórico, se utilizaron los siguientes aspectos: La fuente filosófica de cada grupo de propuestas, la relación onto-epistémica y la relación temporal entre las cuatro.

En cuanto a la base filosófica (contexto socio-histórico) de las propuestas, solo dos de ellas (Propuestas dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos y Propuestas evaluativas dirigidas a empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social) comparte en parte la base filosófica del pensamiento de Kant, aunque luego tomaron rumbos diferentes. La primera hacia una postura empírico-idealista, caracterizada por estudios etnográficos, diseños de convivencia, inducción reflexiva, evaluación respondiente, libre de metas, artística, constructivista, mientras que la segunda se dirigió hacia una orientación racionalista-idealista cuyos rasgos típicos son interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva, propios de los modelos de

evaluación para el empoderamiento, evaluación participativa transformadora y evaluación feminista.

Se puede notar a partir de esta síntesis de la fuerte presencia filosófica del fundador del idealismo alemán en ambas propuestas frente a la opción del realismo. Los otros dos grupos de propuestas, en términos de su fuente filosófica, no tienen nada en común con las propuestas de base idealista, pero si comparten el componente ontológico del realismo.

En lo atinente a la relación temporal, se puede ver, a partir de sus contexto socio-histórico y de su aparición en la palestra académica que las propuestas de orientación realista, en particular las orientadas hacia el logro de objetivos y basadas en el método científico (Propuestas dirigidas a la eficacia, eficiencia y el valor del programa) constituyeron las primeras opciones para orientar la práctica evaluativa.

Luego surgieron, como respuestas a las debilidades y limitaciones de las primeras, las que hacen énfasis *en el uso de los resultados, participación de los involucrados y la toma de decisiones*, las que consideran que *estimar los valores, significados y demás construcciones mentales de los involucrados*, debe ser la finalidad de toda evaluación, y, finalmente, las que conciben que *la practica evaluativa, como práctica humana, debe tener como meta la emancipación social y del individuo*.

Esta relación secuencial concuerda con la clasificación diacrónica que proponen Shadish, Cook y Leviton (1991): Primera etapa (estudios evaluativos que introducen la ciencia y los experimentos como medio para atender problemas sociales; segunda etapa (estudios enfocados en el uso de la información con propósitos de mejorar del evaluando; Tercera etapa (propuestas dirigidas a la integración del enfoque científicos y el pragmático).

En lo relacionado con la consistencia programática, o sea, su fidelidad a las fuentes filosóficas originantes, de los cuatro grupos de propuestas para guiar la práctica evaluativa, la única que no mantuvo una consistencia programática total es la aquella que busca *estimar valores, significados y otras*

construcciones relacionadas con los programas educativos, al optar, por una lado hacia un historicismo con una línea externalista que fue retomado por la Escuela de Fráncfort y daría origen a la llamada Teoría Crítica de la sociedad, por el otro, un historicismo internalista, el cual desembocó en la llamada sociofenomenología de Alfred Schütz, quien fue el primero en aplicar la fenomenología en el estudio de la realidad social, al emigrar a los EEUU en los años 30 del siglo pasado.

Aunque la diferencia es en el par dicotómico internalismo-externalismo (evaluación interteórica), es necesario señalarlo en esta síntesis pragmática.

La rentabilidad pragmática o, en otras palabras, su impacto en la evaluación educativa, en particular en la evaluación de programas, centros y desempeño docente y estudiantil de las propuestas en marras, es el siguiente:

El grupo de propuestas orientadas al logro de objetivos y basadas en el método experimental es una de las que más impacto ha tenido en los diferentes evaluandos educativos (programas, centros y desempeño), en particular en la evaluación del aprendizaje como proceso indicador de alta confiabilidad al momento evaluar instituciones y programas, así como también para la toma de decisiones relacionadas con la evaluación del proceso de rendimiento estudiantil.

Recuérdese aquí la voluminosa aparición de trabajos sobre el diseño y utilización de evaluaciones basada en objetivos (desempeño estudiantil) y la utilización de pruebas para determinar las eficacia y calidad de métodos de enseñanza a través de estudios experimentales (grupos de control y experimental, asignación aleatoria de estudiantes, variables independiente y dependiente, entre otros rasgos típicos).

Las propuestas que hacen énfasis en la toma de decisiones y uso de los resultados, en particular, en la toma decisiones, ha sido utilizado para estimar el valor y mérito de programas educativos.

Las otras dos propuestas de evaluación, que comparten la característica de alcanzar la participación (aunque con propósitos diferentes) de los

involucrados, se han utilizado más en la evaluación de las comunidades interna y externa (docente y participación comunitaria de padres, representantes y demás actores) de instituciones escolares.

### ***Evaluación semántica***

Los criterios semánticos utilizados para realizar esta evaluación son: Abarque, alcance o completitud de la aplicación de la teoría, alto nivel de generalización de la propuesta teórica, consistencia interna y externa, independencia interna, falta de atención a algún sub-campo teórico, relación débil o ausente de la teoría con los hechos y otras teorías, y circularidad definitoria

#### **Grupo I: Propuestas dirigidas a la eficacia, eficiencia y el valor del programa**

La evaluación semántica es concebida con la idea de detectar las debilidades centrales de estas propuestas en cuanto al alcance de aplicación. Ellas tienen que ver con la consistencia e independencia internas, así como la completitud.

La primera deficiencia está en la incompletitud que presenta al formular sus objetivos pues todos aquellos logros del programa que no fueron incluidos en los objetivos establecidos no son considerados como impacto de la aplicación. Esto es aún peor cuando existe la posibilidad, con elevados niveles de probabilidad a veces, de que esos resultados sean positivos y negativos. Pues al no identificar los primeros, se está desaprovechando la oportunidad de repetirlos y mejorarlos; en cuanto a los segundos, su no identificación conlleva a la repetición y consecuentes perjuicios para los destinatarios de la intervención o programa.

Por otro lado, este modelo no da cuenta de cómo se consiguieron los objetivos logrados ni por qué no se consiguieron los no logrados. Para Izquierdo (2008, p. 7) este aspecto constituye “el factor caja negra según la

cual la evaluación se centra en las consecuencias del programa y no en los procesos de aplicación”.

Un segundo aspecto que debe ser reseñado, está en la misma naturaleza de los objetivos. Ellos deben ser formulados de manera operacional u observable. Esta formulación deja por fuera a una amplia gama de alcances que no tienen esas características de observabilidad u operacionalidad. Todo lo que tiene que ver con los procesos internos, invisibles a esta lente fisicalista, no es tomado en cuenta.

Una tercera debilidad de estas propuestas es su carácter terminalista en su aplicación, pues si la evaluación busca determinar si los objetivos establecidos fueron alcanzados, esto se realiza al final de la aplicación del programa, cuando ya no hay tiempo para hacer los ajustes necesarios y así mejorar la acción programada.

La cuarta falencia de estas propuestas evaluativas radica en su orientación causalista (modelo experimental). Ellas buscan explicar las posibles relaciones entre los factores de éxito del programa a partir de las relaciones causales entre dichos factores y el éxito alcanzado por el programa, cuando la naturaleza de los actores humanos (involucrados, interesados, beneficiarios y evaluadores) que intervienen en la evaluación educativa es más compleja y en ella intervienen elementos tales como intereses, significados, intencionalidades, valores, racionalidades y prioridades, los cuales no pueden reducirse a una relación mecánicista de causa-efecto.

Un quinto elemento a señalar aquí como deficiencia, corresponde al aspecto ético y de legalidad al privar a los miembros de los grupos-control, en el caso del modelo experimental, de los beneficios que proporcionan los fondos especiales para mejorar un servicio educativo.

Finalmente, para las instituciones educativas es difícil asignar de manera aleatoria los estudiantes y mantener constante el tratamiento durante todo el período escolar. Asimismo, los padres y representantes, en la mayoría de los

casos, no estarían dispuestos a que sus hijos y representados sean utilizados como conejillos de Indias.

Las desventajas que presenta este enfoque están representadas por la gran cantidad de tiempo que se requiere para su administración, altos costos de calificación, la dificultad en alcanzar calificaciones confiables, el estrecho margen de habilidades y destrezas que pueden ser viablemente evaluadas, y la falta de normas para la comparación de resultados, específicamente cuando la cobertura alcanza ámbitos que superan los institucionales (escuela, facultad, universidad)

### **Grupo II: Propuestas dirigidas a garantizar el uso de los resultados y la toma de decisiones**

Las debilidades semánticas de estas propuestas están representadas, primero, porque la colaboración necesaria entre el evaluador y los involucrados puede convertirse en posibilidades para obstaculizar o impedir la evaluación o sesgar los resultados de la misma, en especial cuando el contexto evaluativo está penetrado con una carga política. Asimismo, cuando el evaluador influye activamente en el curso de un programa, puede identificarse de manera tan cercana que puede perder la perspectiva independiente y alejada, necesaria para la preparación de informes confiables y objetivos.

Además, estos enfoques pueden dar un demasiado énfasis a la dimensión formativa de la evaluación y asignarle poco tiempo y recursos a la dimensión sumativa, la cual es tan importante a la hora de tomar decisiones de mejora o perfeccionamiento. El modelo CIPP, por su parte, no establece una línea demarcatoria con otras actividades indagativas tales como el análisis de necesidades.

En cuanto al segundo representante de estas propuestas, el enfoque orientado al uso de los resultados (UFE), su principales limitaciones están en la rotación o pérdida de los usuarios involucrados, ya que el remplazo de estos actores implica una renegociación del proceso evaluativo, y con ello la

necesidad de renovar o conservar las posibilidades del impacto de la evaluación. Por otro lado, una excesiva participación de los posibles usuarios puede hacer corrompibles tanto al proceso y producto evaluativos, motivado al excesivo control de su parte sobre lo que se observará, las interrogantes a atender, los métodos a utilizar y la información a recoger.

Además, es normalmente difícil definir y delimitar los grupos de usuarios claves a participar en las tomas de decisiones, las razones de la evaluación y las audiencias a quienes se le va a dirigir el informe evaluativo. Los involucrados con intereses contrapuestos pueden influir de manera inadecuada en la evaluación. Por otro lado, la implementación efectiva de este modelo requiere de un evaluador confiable y altamente competente que pueda atender cualquier situación sin comprometer los requerimientos básicos profesionales. Un evaluador para este modelo debe poseer grandes habilidades de comunicación, negociación y política, así como experiencia en el uso de diferentes métodos evaluativos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Finalmente, estos modelos no han sido conocidos y aplicados en la evaluación del desempeño tanto del estudiante como el del docente, considerados los pilares fundamentales de todo proceso evaluativo en educación, puesto que su aplicación ha estado orientada, en la mayoría de los casos, a la evaluación de programas e instituciones educativas.

### **Grupo III: Propuestas evaluativas dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos**

Entre las debilidades de naturaleza semántica de estas propuestas está la que surge del postulado ontológico que establece que “No existe una única realidad independiente del sujeto cognoscente (evaluador e involucrados), sino que las realidades son múltiples (cada sujeto construye su propia realidad), complejas y en constante dinamismo”. Esta falta de delimitación del

alcance de una evaluación desde sus inicios, implica dificultades al momento de establecer la planificación, ejecución y evaluación de todo proceso evaluativo.

Una segunda debilidad la constituye el hecho de que una utilización adecuada de estas propuestas demanda gran cantidad de tiempo y recursos, lo que se vuelve un elemento crítico cuando la práctica evaluativa debe realizarse en un contexto que demanda celeridad en la ejecución y entrega del informe, situación normalmente frecuente.

La tercera contradicción viene de la propuesta “artística” de Eisner para quien, en sus propias palabras, el evaluador es un “conocedor consumado” “capaz de ver los rasgos y matices únicos del evaluando en su complejo contexto y luego evaluar los datos recogidos de una manera holística, utilizando múltiples perspectivas”, (Mertens y Wilson, 2012, p. 557), lo cual desdice de la capacidad de los demás involucrados de ver lo mismo y contrastarlo o incluso ver más y mejor que el evaluador.

Además de esto, el evaluador como actor crítico tiene la función de iluminar y ayudar a los demás a experimentar de manera integral (con todos los sentidos) lo que ellos no pueden percibir por sí mismos”(Ídem, p.558). De la misma manera, se podría preguntar ¿Dónde quedan las experiencias que los demás involucrados puedan vivir por si mismos?, si una de los principios de estas propuestas es la alcanzar una participación total y espontánea de todos los involucrados.

#### **Grupo IV: Propuestas evaluativas dirigidas a empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social.**

Una de las más grandes debilidades semánticas de este grupo de propuestas está en el excesivo énfasis en la actividad política (relaciones de poder) al orientar la práctica evaluativa a identificar situaciones de injusticia social pues ello puede alejar a los involucrados en la evaluación de la detección de los aspectos mejorables del servicio u objeto de evaluación. Por

otro lado, en el caso de la evaluación dirigida al empoderamiento (Fetterman, 2005), o sea, hacia la “capacitación evaluativa de los involucrados” y la “institucionalización de una cultura evaluativa”, al enfocarse en el objetivo de la formación y capacitación existe un alto riesgo de perder de horizonte el propósito central del proceso evaluativo.

Al respecto, Stufflebeam y Shinkfield (2006, p.234) opinan que debido a la orientación al empoderamiento, esta propuesta cruza la línea demarcatoria entre las pseudoevaluaciones y las verdaderas evaluaciones (división presentada en el Cap. II, p. 25 de este informe), al recomendar al evaluador, de esta tendencia, compartir la autoridad y responsabilidad de la acción evaluativa con todos los involucrados en el proceso, lo cual expone al estudio a condiciones en las cuales los involucrados puedan sesgar u ocultar resultados, presentar informes no fidedignos a los verdaderos resultados del proceso.

Esta misma deficiencia de tipo conceptual se evidencia en los estudios que conforman este grupo de propuestas, como son la *evaluación participativa transformativa*, la evaluación para atender a grupos sociales minoritarios (étnicos, y con discapacidades) y mayoritarios (grupos feministas) en situaciones de injusticia social (*La teoría crítica de la raza, evaluación indígena, evaluación culturalmente respondiente, evaluación para la discapacidad, y evaluación feminista*), pues la atención a los casos de injusticia social puede desviar de o minimizar la importancia del propósito central de la evaluación.

### **Síntesis de la evaluación semántica**

En términos generales y atendiendo al análisis de cada uno de los grupos de propuestas, se puede señalar que en cuanto al criterio de completitud o alcance, en particular en la falta de atención a algún sub-campo de aplicación, de las propuestas orientadas hacia los objetivos y con fuerte base en el método (Grupo I) deja muchos espacios de atención, específicamente a los impactos

(positivos y negativos) no previstos, a los hechos no operacionalizables u observables, a los hechos que ocurren durante el proceso (debido a su orientación hacia el producto) y, finalmente, a los hechos que no responden a la racionalidad de causalidad lineal.

Con relación a las propuestas del Grupo II (dirigidas a garantizar el uso de los resultados y la toma de decisiones), las deficiencias semánticas están representadas por el hecho de que la excesiva colaboración de los involucrados puede obstaculizar el alcance de los objetivos de la evaluación; por otro lado, el fuerte énfasis en la dimensión formativa en detrimento de la sumativa es crítico en estas propuestas, ya que su orientación central es hacia el uso de los resultados de la evaluación y a la toma de decisiones para el perfeccionamiento del evaluando. Además de estas debilidades, están la dificultad que se presenta en identificar los involucrados claves (usuarios potenciales) y, en segundo lugar, la rotación o pérdida de ellos implica una renegociación y una pérdida de tiempo demás recursos.

Las deficiencias del Grupo III (Propuestas enfocadas en estimar los valores, significados y demás construcciones de los involucrados) están representadas por la dificultad en la determinación del inicio y finalización de las etapas de planificación, ejecución y metaevaluación del proceso evaluativo debido al principio ontológico guía de este grupo, el cual establece que no existe una realidad independiente del sujeto, sino que existen múltiples realidades dependientes del sujeto cognoscente. Este mismo principio tiene implicaciones de tipo temporal al hacer difícil la entrega oportuna de resultados en contextos que demandan rapidez y puntualidad.

Las propuestas de Grupo IV presenta como debilidad el riesgo de desviar su atención de los aspectos mejorables del objeto evaluado, debido a su orientación central de identificar y sacar a la luz situaciones de injusticia social de los involucrados y a la capacitación y empoderamiento de éstos.

## **Evaluación sintáctica**

La evaluación sintáctica está dirigida a considerar las características lingüísticas que pueden presentar las propuestas teóricas al momento de ser formuladas. Entre los criterios sintácticos considerados para esta dimensión evaluativa están: *a nivel macro*, el cuerpo más global y abarcante del discurso en el cual aparece formulada la propuesta conceptual. En este sentido, lo que se busca es la caracterización del lenguaje de la propuesta en sus dimensiones más incluyentes. *A nivel meso*, se caracteriza el uso de posibles sublenguajes o subcódigos, tales como el verbal, el icónico y el gráfico-diagramático, así como las relaciones y conexiones entre los elementos constituyentes de las partes más gruesas del discurso, tales como capítulos, secciones y párrafos. *A nivel micro* se analiza el uso de estructuras sintácticas locales, tales como modos verbales, relaciones entre frases, formas pronominales, formas lógicas (pregunta, admiración, afirmación), orden sintáctico y conexiones entre frases que revelen diferencias entre estructuras normativas, explicativas, valorativas o emocionales, todo lo cual remite a correspondientes estructuras de pensamiento, orden lógico y formas conceptuales.

### **Grupo I. Propuestas dirigidas a determinar la eficacia, eficiencia y el valor del evaluando**

En el plano de la adecuación entre la formulación lingüística de términos conceptuales básicos y la orientación epistemológica de este grupo de propuestas no se encontraron casos que pudieran señalar deficiencias lingüísticas, pues todas las propuestas utilizan en la formulación de sus términos básico un lenguaje cónsono con su postura epistemológica.

Para las cuatro propuestas incluidas en este grupo, podemos caracterizar la dimensión macro-discursiva como un conjunto de ensayos académicos. Es de destacar una alta relación de interdependencia macro-discursiva entre los

elementos de este conjunto. La base discursiva es objetivista, con fuertes tendencias a la precisión, a la importancia de los procesos observacionales, incluso medicionales.

Los datos informacionales adquieren el valor de patrones de regularidad sobre la base de una vasta cantidad de casos de la experiencia, todo lo cual es bastante consistente con el enfoque epistemológico de base.

Tanto el enfoque orientado a los objetivos de Tyler como el orientado a la responsabilidad y al pago por resultados, así como el método de casos exitosos y la evaluación mediante pruebas por objetivos, en esos cuatro casos el macro-discurso consiste en un conjunto de ensayos académicos interconectados entre sí, pero, además, fuertemente orientados a una visión objetivista de la realidad y a una concepción cuantitativa o medicinal, que pueda ser demostrada y considerada como evidencia. Sin embargo, no son sólo las obras de Tyler ni de sus seguidores contemporáneos, sino además las obras y referencias que constantemente siguen apareciendo aun hoy día las que siguen fielmente estas mismas pautas macro-discursivas comentadas arriba (basta, por ejemplo, escribir "Ralph Tyler" en Google y se obtendrá una lista copiosa de reseñas, ampliaciones, comentarios y, en fin, ensayos que pertenecen a aquel conjunto macro-discursivo mencionado antes).

En cuanto al uso de sublenguajes o subcódigos, conviene destacar que el meso-discurso de los cuatro grupos aquí incluidos es eminentemente verbal-escrito. Muy ocasionalmente se da también el sublenguaje gráfico-diagramático, especialmente para definir las componentes de cada uno de estas cuatro propuestas. No se da el caso de figuras retóricas grandilocuentes con una relación de inclusión entre las diferentes partes que componen los textos utilizados para expresar las ideas centrales de la propuesta. Esto resulta absolutamente coherente con los rasgos macro-discursivos antes reseñados.

También en este nivel intermedio de estructuras sintácticas ocurren las tendencias a la precisión, la univocidad, la simplicidad lingüística y, por encima

de todo, la *economía* discursiva (máxima potencia expresiva con mínima inversión de recursos de lenguaje).

En lo relativo al uso estructuras sintácticas específicas, es decir, pasando al plano micro-discursivo, el de las estructuras focales más particulares, se encontró, básicamente, el predominio del modo verbal llamado “imperativo”, que en los enfoques más recientes de la Teoría del Discurso ha sido conceptualizado como “función prescriptiva” o “función normativa” del discurso. Esto significa que las estructuras sintácticas más específicas no llevan al lector sensibilizarse emotivamente (función emotiva) ni tampoco a explicarse las razones por las cuales los hechos ocurren del modo en que ocurren (función explicativa) ni tampoco a preferir determinadas situaciones por encima de otras del modo en que ocurren los hechos (función valorativa). Sólo existe la función normativa, basada en el predominio del modo imperativo de los verbos, aquella que nos indica qué debemos hacer o cómo debemos actuar si deseamos conseguir determinados objetivos.

Otro rasgo sintáctico destacable en el plano micro-discursivo es el tipo de enlaces entre frases, el cual podría correlacionarse con el típico enlace secuencial, al modo de  $s_1, s_2, s_3, \dots, s_n$ . Es decir, primero esto, luego aquello, después lo otro, enseguida esto otro, etc. Nos lleva a la misma función prescriptiva o normativa antes mencionada y resulta consistente con el predominio del modo verbal imperativo. No es un discurso orientado a explicar ni a sensibilizar ni a valorar, sino a actuar eficientemente en términos de determinados logros.

Todo lo examinado hasta aquí resulta perfectamente consistente con el Enfoque Epistemológico empirista-realista arriba reseñado.

## **Grupo II. Propuestas dirigidas a garantizar el uso de los resultados y la toma de decisiones**

En el plano de la adecuación entre la formulación lingüística de términos conceptuales básicos y la orientación epistemológica de este grupo de propuestas no se encontraron casos que pudieran señalar inconsistencias lingüísticas. En general se puede observar que las estructuras macro-discursivas se corresponden con los postulados epistemológicos de base.

Igual que en el caso anterior, la estructura macro-discursiva está constituida por numerosos ensayos académicos entrelazados que conducen a una entidad intersubjetiva amplia, de vastos límites, homogénea en sus postulados de base y en sus convicciones de fondo.

En cuanto a la utilización de sublenguajes (verbal, icónico, gráfico-diagramático) por parte de estas propuestas, se observa un predominio del lenguaje verbal, pero también una notable utilización del gráfico-diagramático a través de representaciones visuales y de diagramas de flujo para hacer más concreta la información abstracta.

En cuanto a la organización entre los elementos constituyentes del texto no se observan inconsistencias. Lo mismo puede decirse del uso de las diferentes estructuras sintácticas tales como modos verbales, pronombres personales, formas lógicas (pregunta, admiración, afirmación).

En general, y coincidiendo con los grupos anteriores, se observa la predominancia del modo verbal imperativo, en el mismo sentido prescriptivo des1, s2, s3..., sn: primero esto, luego aquello, después lo otro, enseguida esto otro, etc., lo cual remite a un discurso de prescripciones secuenciales, siempre en función de unos logros.

Un rasgo típicamente diferencial en este grupo de propuestas es la relevancia asignada a las tomas de decisión, algo que no sobresale en las propuestas anteriores. Es decir, mientras el nivel micro-discursivo de los casos anteriores finalizaba en una visión de los logros, ese mismo nivel, en este

último caso, finaliza en la impostación de nuevas acciones dependientes del análisis de esos logros.

Puede decirse que las estructuras micro-discursivas de este grupo de propuestas remiten al emprendimiento de nuevas acciones correctivas, lo cual no se muestra en los grupos anteriores.

Si volvemos al nivel macro-discursivo, el que remite a enfoques epistemológicos, hay una importante diferencia: en los grupos anteriores todo termina en la comparación entre situaciones deseadas y logros efectivamente obtenidos. En este caso, todo termina en nuevas acciones que reduzcan las distancias entre las situaciones deseadas y los logros obtenidos. Puede decirse que esta perspectiva remite más bien a las tesis racionalistas del ensayo y error, con visión de renovación de situaciones dinámicas, y no a las tesis empiristas con visión de descripciones de situaciones estáticas.

### **Grupo III. Propuestas dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los evaluandos educativos**

En el plano de la adecuación entre la formulación lingüística de términos conceptuales básicos y la orientación epistemológica de este grupo de propuestas no se encontraron casos que pudieran señalar inconsistencias lingüísticas con respecto a los postulados epistemológicos de base.

El macro-discurso, igual que en los casos anteriores, también está constituido por un gigantesco conjunto de ensayos académicos que van desde las propuestas emparentadas con las producciones de Dilthey y Husserl (en particular con la oposición entre “ciencias de la naturaleza” y “ciencias del espíritu” y con los conceptos de “Fenomenología” y “Hermenéutica”).

Este macro-discurso, igual que en los casos anteriores, también se constituye en un conjunto sumamente amplio de ensayos académicos de diferente temática, de diferente extensión, de diferente perspectiva..., pero todos entrelazados bajo una misma óptica epistemológica: los hechos

humanos no son observables, sino experienciables o vivibles; no son cuantificables, sino intuibles; no son objetivos sino subjetivos; no son hechos sólo materiales sino, básicamente, hechos de conciencia.

Hay un fondo epistemológico común a todas estas perspectivas evaluativas. Dicho fondo consiste en la convicción de que todas las acciones humanas responden a intenciones especiales, a mecanismos subyacentes y a entramados sociales e interaccionales que sólo pueden ser captados por una visión interpretativista, comprensivista y empática de la realidad. Según esto, la realidad no es nada objetivo ni observacional. Es más bien algo que debe ser vivido y comprendido para luego poder ser interpretado.

Dicho esto, podemos caracterizar este tercer grupo de propuestas evaluativas, siempre en un análisis macro-discursivo, como un gran conjunto de ensayos académicos, pero también de obras audiovisuales y periodísticas, todo ello orientado a promover una visión subjetivista, intuicionista y simbólico-interpretativa de la evaluación de las acciones humanas.

Si en los enfoques anteriores la orientación estaba fijada en los resultados objetivamente observables, en este caso está fijada en las interpretaciones subjetivas de los simbolismos socio-culturales que subyacen a las acciones humanas sometidas a evaluación.

En pocas palabras, el hilo conductor de este enorme conjunto de ensayos académicos en torno a la evaluación basada en significados implica o remite a una visión interpretativista, simbólica, hermenéutica y socioculturalmente dependiente.

Los niveles de consistencia resultarían totalmente positivos, si no fuera por el hecho de que en este plano macro-discursivo intervienen activamente la ambigüedad, la retórica, la imprecisión, los circunloquios y las grandilocuencias. Esto hace difícil la tarea de reseñar lingüísticamente las características macro-discursivas de este grupo de propuestas.

Lo más grave es que esta ambigüedad macro-discursiva dificulta notablemente el análisis de los niveles meso y micro del discurso de este grupo

de propuestas. No obstante, también para este grupo puede observarse el predominio de la función prescriptiva (modos verbales imperativos) y las conexiones sintácticas de sucesión de situaciones deseadas, todo lo cual sugiere una vez más que no se trata de sistemas explicativos, sino normativos. Obviamente, esta vez las estructuras meso y micro-discursivas remiten a una base epistemológica vivencialista y no cuantitativa.

#### **Grupo IV Propuestas dirigidas a empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social**

En el plano de la adecuación entre la formulación lingüística de términos conceptuales básicos y la orientación epistemológica de este grupo de propuestas no se encontraron rasgos que pudieran señalar inconsistencias lingüísticas.

En el plano macro-discursivo también se presenta un conjunto amplio de ensayos académicos que cada vez viene siendo ampliado con nuevos aportes, manteniendo siempre la misma correspondencia con una perspectiva epistemológica de carácter racionalista idealista, bajo la influencia de la llamada “Teoría Crítica” de la Escuela de Frankfurt.

Dentro de esa orientación, las estructuras macro-discursivas hacen énfasis en la participación de los actores en los procesos evaluativos, en el concepto de empoderamiento de los actores y, muy especialmente, en la noción de evaluación como proceso de transformación y cambios dinámicos a favor de los actores. Como es de esperarse, la noción de “actor”, bajo las pautas de una Teoría de la Acción en la versión de las tendencias neo-dialécticas, cobra una fuerza especial.

En el plano meso-discursivo también predomina el sub-lenguaje verbal escrito, con menos intervención de los demás sub-lenguajes que en el caso de los grupos anteriormente analizados.

En el nivel más focalizado de estructuras micro-discursivas, se nota un predominio de la función prescriptiva sobre la función explicativa, aunque, a diferencia de los casos anteriores, hay mayor intervención de construcciones sintácticas explicativas (enlaces del tipo “p porque q”, “dado p, entonces q”, etc.), debido a que se muestran más las conexiones de las propuestas evaluativas con las teorías en las cuales se fundamentan.

Aquí hay una diferencia importante. En los primeros dos grupos las conexiones con sus respectivas teorías de base se deducen, pero no se hacen explícitas, mientras que en estos otros dos, especialmente en el último, hay explícitas referencias a los sustentos teóricos, tanto de carácter epistemológico como de carácter estrictamente teórico.

No obstante, siempre va a prevalecer la función prescriptiva, dado que el núcleo de estos sistemas evaluativos está constituido, cuando no por verbos en el modo imperativo, sí al menos por construcciones del tipo “la evaluación DEBE identificar...”, “la evaluación DEBE utilizar...”, “la evaluación TIENE QUE incluir...” Estas construcciones, técnicamente llamadas *perífrasis modales de obligación*, recorren los textos de principio a fin.

### **Resumen sintáctico**

De los cuatro grupos analizados hay algunas características sintácticas absolutamente comunes:

- Las estructuras macro-discursivas vienen dadas por grandes conjuntos de ensayos académicos publicados en revistas especializadas y libros.
- Cada estructura macro-discursiva revela transparentemente su propio enfoque epistemológico al cual se apega.
- Las estructuras meso-discursivas privilegian el sub-lenguaje verbal escrito por encima de los demás sub-lenguajes. Sólo el segundo de los cuatro grupos exhibe una mayor expresión del sub-lenguaje gráfico-diagramático, pero sin llegar a constituir algo sustantivo.

- Las estructuras micro-discursivas, aquellas que intervienen a niveles locales de frase y párrafo están construidas sobre la base de una sintaxis prescriptiva o de una función normativa. Las frases y cadenas de frases representan situaciones en sucesión: primero p, luego q, después r..., finalmente z. Escasean las estructuras de sintaxis explicativa del tipo “si p, entonces q”, “dado p, luego q”, “p porque q”, etc.

- De lo anterior se infiere que no son sistemas conceptuales teóricos, es decir, no son teorías de evaluación, ya que no puede haber teoría si no hay una base explicativa. Entonces, se infiere que resultan más bien sistemas conceptuales prescriptivos o normativos. Evidentemente, todos se derivan de algún sistema teórico que se infiere del análisis sintáctico, pero no son en sí mismos sistemas teóricos.

Hasta aquí los rasgos sintácticos comunes a los cuatro grupos. Pasando a las diferencias, hay una clara división entre los dos pares de grupos: por un lado, el primero y el segundo y, por otro, el tercero y el cuarto.

Los dos primeros grupos muestran preferencia por una sintaxis sencilla, breve, precisa, económica y directa, sin rodeos ni construcciones metafóricas. Los restantes dos grupos, en cambio, privilegian una sintaxis de alto contenido retórico y de amplia inversión de recursos lingüísticos (abundancia de adjetivos, adverbios, circunloquios y reiteraciones). Prefieren sacrificar la precisión y la economía lingüística por la elegancia del discurso y por la potencia de la palabra. Esto indica que su discurso no está dirigido exclusivamente a la esfera cognitiva del usuario, sino más bien a la esfera afectivo-emocional y al área de las actitudes y valores.

Tal diferencia revela, una vez más, el anclaje que, desde el punto de vista sintáctico, mantiene cada uno de esos cuatro sistemas conceptuales con respecto a su propio trasfondo epistemológico.

## Síntesis intrateórica

*Dimensión pragmática.* Con la idea de realizar una breve síntesis de este tipo de evaluación, se tomó como puntos de referencia los elementos pragmáticos siguientes: 1. Lo relacionado con el contexto socio-histórico; 2. La consistencia programática. 3. La rentabilidad pragmática.

Para hablar del contexto socio-histórico, se utilizaron los siguientes aspectos: La fuente filosófica de cada grupo de propuestas, la relación onto-epistémica y la relación temporal entre las cuatro.

En cuanto a la base filosófica (contexto socio-histórico) de las propuestas, solo dos de ellas (Propuestas dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos y Propuestas evaluativas dirigidas a empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social) comparte en parte la base filosófica del pensamiento de Kant, aunque luego tomaron rumbos diferentes. La primera hacia una postura empírico-idealista, caracterizada por estudios etnográficos, diseños de convivencia, inducción reflexiva, mientras que la segunda se dirigió hacia una orientación racionalista-idealista cuyos rasgos típicos son interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva.

Se puede notar a partir de esta síntesis de la fuerte presencia filosófica del fundador del idealismo alemán en ambas propuestas frente a la opción del realismo. Los otros dos grupos de propuestas, en términos de su fuente filosófica, no tienen nada en común con las propuestas de base idealista, pero si comparten el componente ontológico del realismo.

En lo atinente a la relación temporal, se puede ver, a partir de sus contexto socio-histórico y de su aparición en la palestra académica que las propuestas de orientación realista, en particular las orientadas hacia el logro de objetivos y basadas en el método científico (Propuestas dirigidas a la eficacia, eficiencia y el valor del programa) constituyeron las primeras opciones para orientar la práctica evaluativa.

Luego surgieron, como respuestas a las debilidades y limitaciones de las primeras, las que hacen énfasis en el uso de los resultados, participación de los involucrados y la toma de decisiones, las que consideran que estimar los valores, significados y demás construcciones mentales de los involucrados, debe ser la finalidad de toda evaluación, y, finalmente, las que conciben que la práctica evaluativa, como práctica humana, debe tener como meta la emancipación social y del individuo.

En lo relacionado con la consistencia programática, o sea, su fidelidad a las fuentes filosóficas originantes, de los cuatro grupos de propuestas para guiar la práctica evaluativa, la única que no mantuvo una consistencia programática total es la aquella que busca estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos, al optar, por una lado hacia un historicismo con una línea externalista que fue retomado por la Escuela de Fráncfort y daría origen a la llamada Teoría Crítica de la sociedad, por el otro, un historicismo internalista, el cual desembocó en la llamada sociofenomenología de Alfred Schütz, quien fue el primero en aplicar la fenomenología en el estudio de la realidad social, al emigrar a los EEUU en los años 30 del siglo pasado. Aunque la diferencia es en el par dicotómico internalismo-externalismo, es necesario señalarlo en esta síntesis pragmática.

La rentabilidad pragmática o, en otras palabras, su impacto en la evaluación educativa, en particular en la evaluación de programas, centros y desempeño docente y estudiantil de las propuestas en marras, es el siguiente:

El grupo de propuestas orientadas al logro de objetivos y basadas en el método experimental es una de las que más impacto ha tenido en los diferentes evaluandos educativos (programas, centros y desempeño), en particular en la evaluación del aprendizaje como proceso indicador de alta confiabilidad al momento evaluar instituciones y programas, así como también para la toma de decisiones relacionadas con la evaluación del proceso de rendimiento e

Recuérdese aquí la voluminosa aparición de trabajos sobre el diseño y utilización de evaluaciones basada en objetivos (desempeño estudiantil) y la utilización de pruebas para determinar las eficacia y calidad de métodos de enseñanza a través de estudios experimentales (grupos de control y experimental, asignación aleatoria de estudiantes, variables independiente y dependiente, entre otros rasgos típicos).

Las propuestas que hacen énfasis en la toma de decisiones y uso de los resultados, en particular, en la toma de decisiones, ha sido utilizado para estimar el valor y mérito de programas educativos.

Las otras dos propuestas de evaluación, que comparten la característica de alcanzar la participación (aunque con propósitos diferentes) de los involucrados, se han utilizado más en la evaluación de las comunidades interna y externa (docente y participación comunitaria de padres, representantes y demás actores) de instituciones escolares.

*Dimensión semántica.* En este apartado se tomaron como aspectos de síntesis a los grupos de propuestas ya que las deficiencias semánticas no son comunes entre ellas. En cuanto a las propuestas del Grupo I, sus deficiencias más significativas están en la falta de atención a los impactos o resultados no previstos, los hechos no operacionalizables u observables, hechos que ocurren durante el proceso que pueden mejorarse, y aquellos que no corresponden a una causalidad lineal.

Las deficiencias de las propuestas del Grupo II están representadas por la excesiva colaboración de los involucrados que puede obstaculizar el alcance de los objetivos de la evaluación, el fuerte énfasis en la dimensión formativa en detrimento de la sumativa y, finalmente, la dificultad que se presenta en identificar los involucrados claves (usuarios potenciales

En cuanto al Grupo III (Propuestas enfocadas en estimar los valores, significados y demás construcciones de los involucrados) sus debilidades son la dificultad en la determinación del inicio y finalización de las etapas de planificación, ejecución y metaevaluación del proceso evaluativo, por un lado,

y por el otro, la entrega oportuna de resultados en contextos que demandan rapidez y puntualidad, ambas dificultades causadas por el principio ontológico según el no existe una realidad independiente del sujeto, sino múltiples realidades dependientes del sujeto cognoscente.

La debilidad central de las propuestas de Grupo IV la constituye el riesgo de desviar su atención de los aspectos mejorables del objeto evaluado, debido a su orientación central de identificar y sacar a la luz situaciones de injusticia social de los involucrados y a la capacitación y empoderamiento de éstos.

*Dimensión sintáctica.* En este punto es necesario sintetizar lo compartido por todas las propuestas y luego lo que las diferencia. En relación con lo primero, todas ellas privilegian el uso de un sublenguaje verbal excepto las pertenecientes al segundo grupo las cuales utilizan en cierta medida el sublenguaje gráfico-diagramático. Otro elemento común entre ellas es la presencia de una sintaxis prescriptiva o de una función normativa, así como de expresiones que indican sucesión de operaciones. Tanto la sintaxis prescriptiva como las expresiones de sucesión son indicadores del carácter no teórico de estas propuestas sino de tecnologías o propuestas de aplicación de las mismas.

En cuanto a los elementos que las diferencian, por un lado, los grupos I y II comparten una sintaxis sencilla, económica y directa de un discurso dirigido a la dimensión cognitiva del receptor, mientras que los grupos III y IV prefieren una sintaxis de alto contenido retórico (adjetivaciones, adverbalizaciones y reiteraciones) e inversión de recursos lingüísticos de un discurso dirigido a la esfera afectivo-emocional.

### **Evaluación interteórica**

Esta actividad consiste en comparar los presupuestos y alcances de las teorías seleccionadas, según los siguientes pares interteóricos: activismo-pasivismo, internalismo-externalismo, sincronismo-diacronismo, generalidad-particularidad (individualismo-colectivismo), totalidad-individualidad. Estos

pares teóricos surgen a partir de la concepción del hecho evaluativo por parte de cada grupo de propuestas. Puesto que las relaciones interteóricas de reducción o inclusión, equivalencia y complementariedad fueron ya utilizadas en el capítulo anterior, cuando se trató el caso de la posible inclusión de un modelo o enfoque en otros.

### ***Activismo-Pasivismo***

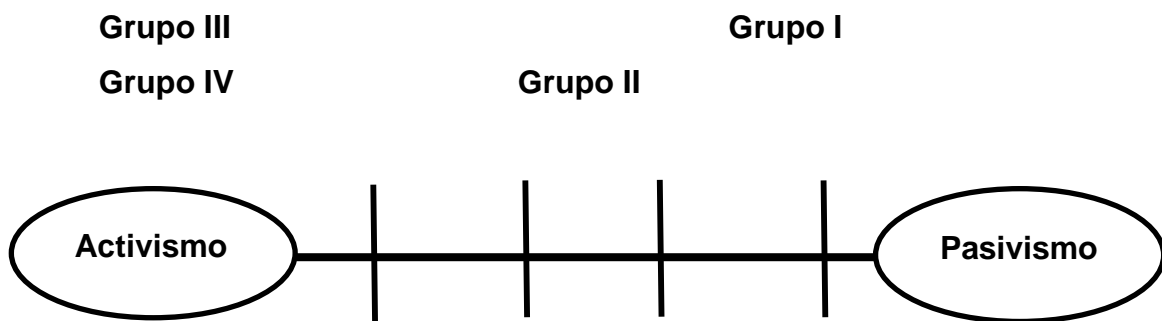
Este par está referido a la orientación de las propuestas de evaluación hacia la participación activa en un extremo del eje interteórico o hacia la participación pasiva en el otro extremo de dicho eje, tanto de los involucrados como los evaluadores, en las diferentes etapas del proceso evaluativo: diseño, ejecución y evaluación (metaevaluación)

En el extremo activismo o de mayor participación de los involucrados se busca obtener una mayor y mejor información como fuente de datos por parte de ellos, por ser ellos quienes viven, conviven e intercambian las diferentes experiencias en la ejecución del objeto evaluado. Ellos son los que mejor perciben, con todos los medios sensoriales, los resultados preliminares y finales (las bondades, limitaciones y la falta de efectividad o eficacia) del objeto evaluado. El otro elemento central de esta dicotomía está en el papel que cumplen los involucrados al momento de planificar, ejecutar, evaluar (metaevaluación) y utilizar los resultados de la acción evaluativa para mejorar o descartar, de ser posible, el objeto evaluado y cambiarlo por otra opción de mejores resultados.

Considerando lo anterior, las propuestas evaluativas que conceden una participación más activa a los involucrados para trabajar con los evaluadores serían aquellas de corte interpretativo-fenomenológico y socio-crítico. En el presente caso, ellas estarían representadas por aquellas *dirigidas a estimar valores, significados y otras construcciones relacionadas con los programas educativos* **Grupo III** y aquellas que buscan *empoderar individuos y comunidades en situaciones de injusticia social*. **Grupo IV**. Estas estarían

ubicadas en el extremo activista del eje dicotómico de la participación. En el otro extremo de este eje, el extremo pasivista, estarían las *propuestas orientadas a determinar la eficacia, eficiencia y el valor del programa* **Grupo I** y cercanas a éstas, pero no en el extremo propiamente dicho, se ubicarían *los modelos cuyo horizonte de acción se enmarca a garantizar el uso de los resultados y la toma de decisiones* **Grupo II.**

Esta descripción está presentada en el gráfico siguiente



**Gráfico 1. Relaciones interteóricas en el eje Activismo-Pasivismo**

### **Internalismo-externalismo**

Esta perspectiva dicotómica del hecho evaluativo da cuenta de dos posibilidades de concebir la evaluación. Una, la internalista, la percibe como una entidad lógico-estructural que puede comprenderse y explicarse sin recurrir a sus relaciones con el entorno como posibles factores que inciden en su funcionamiento, sino solo, o al menos, a partir de los mecanismos internos de funcionamiento. La otra, la externalista, en el otro extremo del eje, considera que para comprender y explicar el hecho evaluativo es fundamental no percibirlo aislado, separado de su contexto social, económico y político, ya que es necesario tomar en cuenta los nexos con el medio donde está inmersa pues estos funciona como factores externos y dan cuenta de su estructura y funcionamiento.

En el campo de la filosofía de la ciencia estas posturas están claramente representadas por Popper, quien, junto a Hempel y Carnap y otros internalistas, considera que solamente el contexto de justificación, es decir, el momento en el cual una idea, hipótesis o teoría científica es justificada o corroborada (Popper) a través de criterios lógicos y epistemológicos para ser aceptada en el corpus científico, o sea, los aspectos internos de dichos cuerpos conceptuales, es el tema central relevante en toda filosofía de la ciencia. (Bárcenas, 2002, p. 2)

La otra posición, la externalista, defendida por Kuhn, en cierta medida por Lakatos, y Laudan, sostiene que epistemológicamente hablando, es a partir de los procesos psicológicos y sociológicos en los cuales se genera toda propuesta teórica, que ésta debe analizarse al momento de su aceptación o rechazo como componente del campo científico correspondiente. (Ibíd., p. 3)

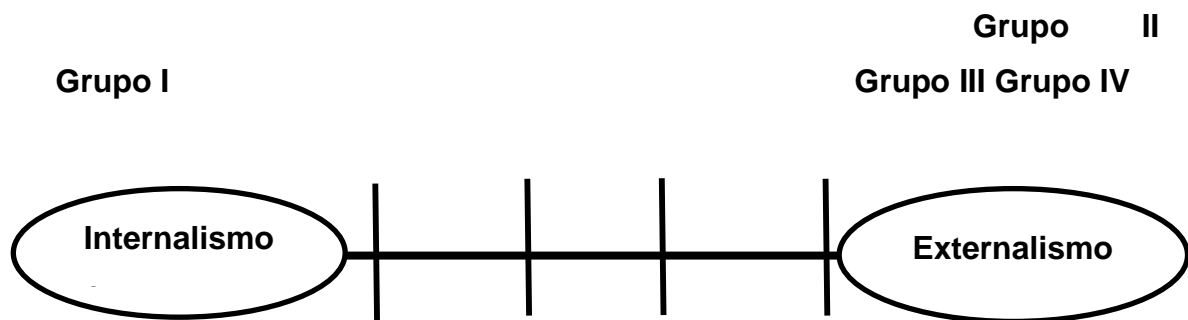
Pero antes de que estos epistemólogos mencionados se convirtieran en representantes significativos de estas posturas contrapuestas, Hans Reichenbach en 1938 había presentado la necesidad de diferenciar dos contextos de la actividad científica, tanto para el proceso como para el producto; estos contextos son: el contexto del descubrimiento, es decir, las condiciones socio-históricas y psicológicas de las cuales emerge la propuesta científica (concepto, idea, hipótesis o teoría). El otro contexto, el de justificación de tal propuesta, se refiere a las características o componentes lógico-estructurales del conocimiento y proceso científicos.

Ambos contextos tienen sus correlatos en las posiciones epistémicas del internalismo y externalismo. La primera está asociada con el contexto de justificación pues para los epistemólogos internalistas son las propiedades del nuevo conocimiento, en otras palabras, los componentes lógico-estructurales y sus capacidad de lograr el propósito para lo cual fue descubierto o inventado, lo que realmente es relevante a la hora de justificar o aceptar tal novedad científica. La externalista se relaciona con el contexto del descubrimiento, es decir, con todos aquellos elementos externos al proceso y al producto de

investigación, tales como los aspectos sociológicos y psicológicos que tienen incidencia en los hechos investigativos mencionados.

En referencia a las propuestas evaluativas objeto de este estudio, en la concepción internalista estarían ubicadas, exactamente en el extremo, los modelos orientados a determinar la eficacia, eficiencia y el valor del programa, pues estos consideran el hecho evaluativo como una entidad lógico-estructural. Las propuestas dirigidas a garantizar el uso de los resultados y la toma de decisiones (CIPP y UFE), así como las que ponen énfasis en la estimación de valores, significados y en la emancipación social (4G y TSC): externalistas.

Esta distribución está reflejada en el gráfico siguiente



**Gráfico 2. Relaciones interteóricas en el eje Internalismo-Externalismo**

### **Sincronismo-diacronismo**

Este eje dicotómico está referido a la necesidad de considerar el factor evolutivo en la concepción de los hechos naturales y sociales. Desde la primera perspectiva, la sincrónica, el hecho evaluativo es visto como una entidad estática cuya estructura y funcionamiento internos no cambian con el transcurrir del tiempo. Mientras que, considerado desde la dimensión diacrónica, la evaluación es visualizada como una entidad dinámica, cambiante, evolucionante, que recibe influencias de su proceso evolutivo.

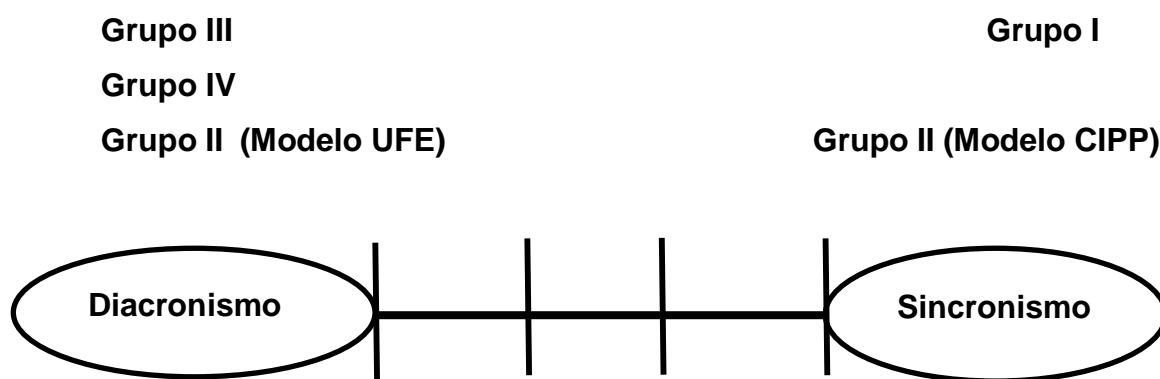
Esta manera dual de concebir los hechos se inicia con el planteamiento del lingüista suizo *de Saussure* (1857-1913), según el cual no era adecuado estudiar el lenguaje solamente en su evolución histórica, diacrónica, sino que era fundamental tomar en cuenta su carácter sistémico, es decir estudiar el objeto dado como un sistema o estructura en un momento dado de su evolución, pues la lengua en cualquier momento de su historia presenta una organización, llamada por *de Saussure* sistema, que es constitutiva de la lengua, y que los elementos de ese sistema no son independientes de sí en el interior de ese conjunto.

Actualmente, parece no haber dudas sobre la necesidad de considerar ambas dimensiones al momento de aproximarse a un objeto de estudio, evidencia de esto lo constituye una de las conclusiones a las que llegaron Piaget y Chomsky en su famoso debate sobre cognición y aprendizaje, en Royaumont, Francia, en 1975, al afirmar que antes de estudiar un hecho social en su dimensión evolutiva es necesario considerar sus aspectos internos, es decir, analizarlo sincrónicamente y luego complementar ambos resultados para tener, de esta manera, un visión más completa del mismo.

Sin embargo, no siempre se llega a un acuerdo al respecto. Existe la posibilidad de conflicto al pretender usar sola una de las dimensiones señaladas, en particular cuando se trata de hechos sociales abordados solamente desde la perspectiva evolutiva o socio-historicista. Como referencia de este caso está la pretensión de considerar la Andragogía como la Ciencia de Educación de Adultos, independiente de una “Teoría General de Educación”. Sin embargo, Hernández, 1994 y Schiavino, 1994 (citados en Andrade, 2005) y ya mencionados, demostraron experimentalmente que la Andragogía “no es independiente de una teoría general del aprendizaje, ni tiene carácter específico de la adultez”, sino que las propiedades, consideradas en su mayoría como características del aprendizaje adulto también están presentes en el aprendizaje infantil.

En lo concerniente a las propuestas de evaluación, objeto de este estudio, se puede decir que las propuestas del Grupo I, aquellas dirigidas a determinar la eficacia, eficiencia y el valor del programa (Tyler y colegas), así como el modelo CIPP de las propuestas del Grupo II se ubican en el extremo sincrónico de este eje, mientras que las propuestas de los Grupos III y IV, así como el modelo UFE de Patton tienen su ubicación adecuada en el extremo diacrónico.

Estas caracterizaciones están representadas en el gráfico siguiente



**Gráfico 3. Relaciones interteóricas en el eje Diacronismo-Sincronismo**

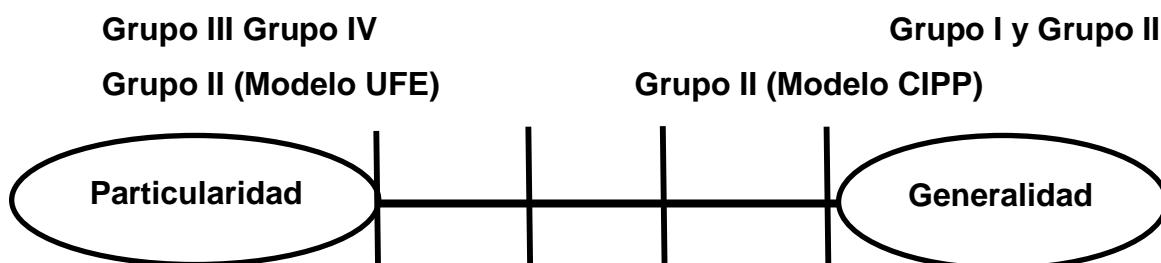
### **Particularidad- Generalidad**

Esta dicotomía representa la posibilidad de concebir el hecho evaluativo desde dos perspectivas. La una, como un objeto con una estructura y funcionamiento únicos, como una realidad universal, general, común a diversos contextos. La otra, postura particularista, ve el hecho evaluativo como una realidad particular, diferencial, específica, característica de un contexto (individuo o comunidad) en particular.

De esta manera, este eje se refiere a que desde la perspectiva generalista los hechos naturales y sociales son vistos como portadores de una estructura y funcionamiento universales, sin consideraciones empíricas particulares, pues lo que importa es el elemento empírico general, común, sin vincularlo a factores espacio-temporales.

Mientras que desde el punto de vista particularista, los estudios se dirigen a diseñar descripciones y explicaciones particulares, específicas de unidades individuales, pues se parte del supuesto que, en el caso de los humanos, somos diferentes y respondemos según las características y propiedades específicas individuales o tomadas en forma grupal.

Así tenemos que las propuestas evaluativas generalistas consideran las “interacciones grupales, subgrupales, e interindividuales dentro de una única visión general” (Andrade, 2005, p. 293), en la forma en que los humanos evalúan y son evaluados. Por su parte, la visión particularista de los modelos evaluativos se sustenta en el hecho que los seres humanos presentan diferencias teóricas sustantivas, debido a la naturaleza distinta del funcionamiento humano frente al proceso evaluativo. En cuanto a los cuatro grupos de propuestas evaluativas, los modelos o métodos que toman la posición generalista corresponden a los Grupos I y II, mientras que los Grupos III y IV responden a una visión particularista.



**Gráfico 4. Relaciones interteóricas en el eje Generalidad-Particularidad**

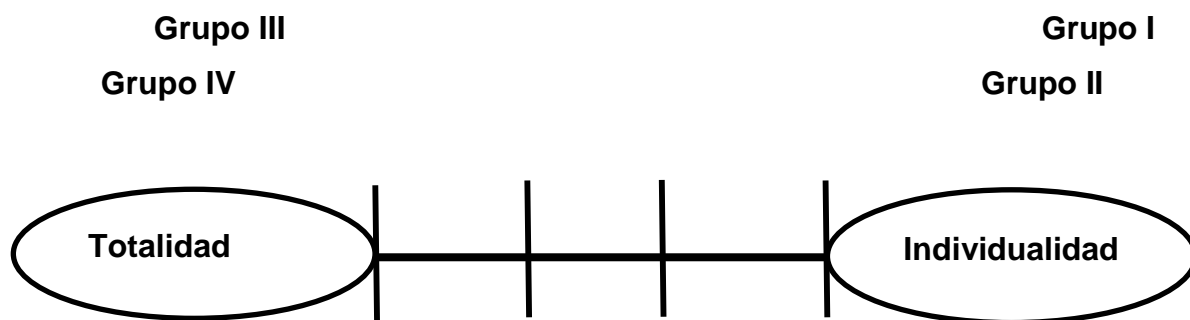
**Totalidad-individualidad**

Este eje temático se refiere a la concepción del hecho evaluativo desde dos posturas más. Desde la totalidad, los objetos de estudio no pueden fragmentarse y analizarse sin perder de vista la integralidad de sus componentes para comprender y dar cuenta a cabalidad de su estructura y las

relaciones entre sus elementos constitutivos, es decir, su funcionamiento interno. En relación con el hecho evaluativo, éste es tratado, desde este punto de vista, como un todo indivisible.

Las propuestas que responden a esta perspectiva, según su orientación epistemológica están representadas por aquellas que tienen como centro de acción el de estimar los valores, significados y demás construcciones hechas por los involucrados en el proceso evaluativo y las que consideran que la práctica evaluativa debe usarse para la emancipación social e individual del ser humano.

Vistos desde el ángulo individualista, los hechos en estudio deben ser analizados a partir de sus componentes para poder penetrar en su esencia estructural y de funcionamiento. En cuanto al hecho evaluativo, desde esta perspectiva, este es concebido como un todo que puede y debe ser descompuesto para su comprensión y explicación. Las propuestas que están ubicadas en este plano son las orientadas a estimar la eficacia y eficiencia (objetivos y método) del objeto evaluado y las que buscan garantizar el uso de los resultados de la evaluación y la toma de decisiones para la mejora o perfeccionamiento del evaluando. Esta ubicación se muestra gráficamente a continuación.



**Gráfico 5. Relaciones interteóricas en el eje Totalidad-Individualidad**

## Síntesis interteórica

Este resumen busca identificar las posibles relaciones entre las perspectivas interteóricas del hecho evaluativo. Por un lado, parece que las propuestas evaluativas caracterizadas por un alto grado de **pasividad** (baja participación de los involucrados en el proceso evaluativo): Tyler-Campbell y CIPP y UFE, compartieran altos grados de **individualidad** (concepción del hecho evaluativo como un objeto de estudio que puede y debe ser descompuesto para su análisis y mejor conocimiento de su estructura y funcionamiento) y altos grados de **generalidad** (donde se considera el hecho evaluativo como un objeto con una estructura y funcionamiento únicos, como una realidad universal, general, común a diversos contextos).

Mientras que las propuestas evaluativas donde está presente un alto grado **actividad** (alta participación de los involucrados en el proceso evaluativo): 4G y TSC, compartieran, a su vez, altos grados de **totalidad** (los objetos de estudio no pueden fragmentarse y analizarse sin perder de vista la integralidad de sus componentes para comprender y dar cuenta a cabalidad de su estructura y las relaciones entre sus elementos constitutivos, es decir, su funcionamiento interno) y altos grados de **particularidad** (el objeto de estudio como una realidad particular, diferencial, específica, característica de un contexto, individuo o comunidad, en particular)

De esta manera se puede concluir que las propuestas dirigidas a estimar la eficacia y eficiencia del evaluando (Tyler-Campbell) y las orientadas a garantizar el uso de los resultados de la evaluación y la toma de decisión para mejorar el evaluando (CIPP-UFE) son **pasivistas** (bajo grado de participación de los involucrados en el proceso de evaluación), **generalistas** (una estructura y funcionamiento únicos, como una realidad universal, general, común a diversos contextos) e **individualistas** (el hecho evaluativo es visto como un objeto de estudio que puede y debe ser descompuesto para su análisis y mejor conocimiento de su estructura y funcionamiento)

## CAPITULO VIII

### CONSIDERACIONES FINALES

Como inicio de estas consideraciones de cierre, es necesario señalar que este análisis constituye uno de los muchos estudios o aproximaciones posibles a las teorías o conceptualizaciones prescriptivas propuestas para la práctica de la evaluación. Atendiendo a los objetivos del mismo, se puede concluir con las siguientes afirmaciones.

Todas las propuestas teóricas sobre evaluación, consideradas en las fuentes consultadas como teorías de la evaluación, constituyen en sí “teorías” prescriptivas pues dan directrices de cómo conducir o debe llevar a cabo una evaluación y no dan cuenta de por qué ocurre un evento evaluativo o qué ocurre si se utiliza un determinado modelo de evaluación.

Por otro lado, estas propuestas teóricas sobre evaluación, en su mayoría, están dirigidas a prescribir la ejecución de evaluación de programas, ya sean sociales, educativos, en el sector salud, o cualquier otro; estas prescripciones, por su puesto se pueden aplicar a evaluandos similares como políticas, planes, proyectos, actividades, tareas y afines. Los demás tipos de evaluandos: perfil, desempeños, rendimiento, productos (bienes y servicios) no están contemplados en el centro de atención de estas propuestas.

La selección realizada, atendiendo a los criterios para tal fin y especificados en este informe, pudo haber dejado por fuera alguna propuesta que aunque esté publicada no estaba en las fuentes consultadas y en la mayor biblioteca virtual, internet. Sin embargo, puede también ocurrir cualquiera propuesta no seleccionada al principio corresponda más algo ya contemplado en las teorías prescriptivas y por tanto forma parte de alguna de las propuestas seleccionadas. En el peor de los casos, si la propuesta teórica de evaluación tiene es estatuto que comparten las seleccionadas en este estudio, entonces

constituye una oportunidad para el lector de este informe que la conozca de aplicarle las mismas operaciones aplicadas en este trabajo.

Para establecer la correspondencia empírica entre las propuestas que quedaron en el tamiz de la pertinencia, universalidad y academicidad, se encontró con que la mayoría de ellas tienen atributos comunes que las pueden ubicar en una u otra agrupación empírica. Es decir, los límites de demarcación no están tan claros como para decidir a la primera mirada su correspondencia empírica determinada.

En relación con esta sistematización empírica se establecieron en este estudio, con el propósito de la evaluación como criterio utilizado, cuatro (4) campos empíricos: 1. Evaluaciones como procesos para determinar la eficacia y eficiencia del programa, 2. Evaluaciones como procesos para determinar el valor del programa, uso de resultados y toma de decisiones, 3. Evaluaciones como procesos para determinar valores, significados y otras construcciones relacionadas con el programa, 4. Evaluaciones como procesos para empoderar individuos y comunidades minoritarias en situación de injusticia social.

En cuanto a la correspondencia o base epistemológica de cada conjunto de propuestas sistematizadas empíricamente también se encontró con algunos casos en los cuales las propuestas comparten características de un grupo y de otro. Como resultado se obtuvieron cuatro (4) también agrupaciones epistemológicas. Dos de ellas, las dos primeras de la sistematización empírica, corresponden al Enfoque Empírico-Inductivo (Empírico-Realista); una, la que considera a la evaluación como proceso para determinar valores, significados y otras construcciones relacionadas con el programa, se ubicó en el Enfoque Introspectivo-Vivencial (Empírico- Idealista), y, la última, la que concibe a la evaluación como el proceso para empoderar individuos y comunidades minoritarias en situación de injusticia social, está enmarcada en el Enfoque Crítico-Dialéctico (Racionalista-Idealista).

Esta demarcación de la evaluación a partir del enfoque epistemológico la relaciona con la investigación, pues ambas son actividades de indagación, cognitivas, es decir, de generación de conocimiento y esto es precisamente el campo de la epistemología.

Por otro lado, a cada conjunto de las propuesta teóricas de evaluación que se acaban de mencionar, fueron objeto de una integración en función de la contribución de cada una de las teorías que componen ese conjunto, y además, de la identificación de los postulados o premisas deducibles de esa integración. Se cierra con las implicaciones que cada conjunto formado e integrado tiene con base a los postulados identificados.

Finalmente, en relación con la interrogante central del estudio, la cual buscaba determinar el grado de adecuación de las conceptualizaciones propuestas, se obtuvo información sobre la adecuación de cada uno de los grupos de propuestas establecidos hacia el tipo de evaluación requerida según el propósito, el objeto de valuación y el problema que se pretenda resolver con la acción evaluativa.

Con estas afirmaciones, se espera haber logrado los objetivos formulados como directrices de este estudio.

## REFERENCIAS

- Alkin, M. y Christie, C. (2012). *Evaluation roots: a wider perspective of theorists' views and influences*. (2a. ed.). Thousand Oaks. Cal: Sage
- Andrade, N. (2005). *Evaluación formal-discursiva de teorías de aprendizaje*. Tesis doctoral no publicada, UPEL/IPRGR. Rubio.
- Apresión, Y. (1975): *La Lingüística Estructural Soviética*. Madrid: Akal.
- Ballart, J. (1993). Evaluación de políticas: Marco conceptual y organización interinstitucional. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*. N. 80, Abril-Junio.
- Bárcenas, R. (2002). Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica. *Acta Universitaria*, V12. N2, pp. 48-57.
- Bunge, M. (1967). *La investigación científica*. Barcelona: Arie
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Madrid: Siglo XXI
- Bunge, M. (2009). Metateoría. En Arsenio Guzmán (Comp.) *Epistemología*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. Madrid
- Chá, A. (2002). *Elementos de epistemología*. Montevideo: Trilce
- De Gortari, E. (2000). *Diccionario de la lógica*. México, DF: Plaza y Valdés
- Díaz, L. y Rosales, R. (2006). Metaevaluación: Evaluación de la Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos Sociales. Madrid: Agora
- Díez, J. y Moulines, C. (1999). *Fundamentos de la filosofía de la ciencia*. (3ª.ed.). Barcelona: Ariel
- Domínguez, R. (2005). La idea de progreso en la ciencia: Aproximación crítica la debate evolucionista Kuhn-Popper. *Revista Tecno Lógicas*, N. 15, julio.

- Estany, A. (2006). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Fetterman, D. y Wandersman, A. (2004). *Empowerment evaluation: Principles and practice*. New York. NY. Guilford Press.
- Fuentes, M., Chacín, M., y Briceño, M. (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas: ETPDB
- García, G. (1999). *Competencias del docente-investigador, procesos de investigación en el context de aula: Un modelo de competencias del docente-investigador*. Tesis doctoral no publicada. Caracas: UNESR
- Guerrero, G. (2010). *Individuación de las teorías en el enfoque semántico*. Cali: Universidad del Valle
- Hawking, S. y Mlodinow, L. (2010). *El gran diseño*. Barcelona: Crítica
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder (2ª. ed.)*. Madrid: Morata
- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2008). *Evaluación los aprendizajes*. Caracas: Fedupel.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Empiria. Revista de metodología de las ciencias sociales*, 16, julio-diciembre, pp. 115-134.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza
- Laudan, L. (1985). Una enfoque de solución de problemas al progreso científico. En Ian Hacking. *Revoluciones científicas*. México,DF: FCE. Breviarios.
- Mertens, D. y Wilson, A. (2012). *Program evaluation theory and practice: a comprehensive guide*. NY: Guilford Press
- Moore, W. (2001). *Evaluating Theory in Political Science*. Tallahassee: The Florida State University

- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, V. 14, N. 2, pp.1-23
- Padrón, J. (1988). *Estructuras, sistemas y modelos: reflexiones sobre una base lógica en investigación educativa*. Caracas: UNESR, Coordinación de Postgrado.
- Padrón, J. (1993). *Aspectos diferenciales de la investigación educativa: Modelo y patrones de variabilidad desde la perspectiva interteórica de la Acción, la Semiótica y del Texto*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social: temas para seminario*. Caracas: Unesr.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, nº 17 julio-diciembre. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. p. 33
- Padrón, J. (2004). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías, en *Copérnico*, Revista Arbitrada de Divulgación Científica, Año I, Nº 1, Julio-Diciembre, 2004, pp. 71-82.
- Padrón, J. (2013). *Epistemología evolucionista: Una visión integral*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. (4a. Ed.).
- Pérez, Gómez, A., MacDonald, B., y Gimeno Sacristán, J. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla
- Perdomo Reyes, I. (2006). *La interpretación filosófica de la imagen científica del mundo*. Tesis doctoral no publicada. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.

- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social: Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Remis, P. (2005). *Lógica y crítica del discurso*. Mérida: ULA
- Rojas, C. (2001). *Invitación a la filosofía de la ciencia*. Humacao: Universidad de Puerto Rico.
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. (7<sup>th</sup>. ed.) . Thousand Oaks: Sage.
- Ryan, K. y Cousins, B. (2009). *The Sage International handbook of educational evaluation*. Thousand Oaks. CA: sage
- Shadish, W., Cook, T. y Leviton, L. (1991). *Foundation of programs evaluation: theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stufflebeam, D., Madaus, G., y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. (2d. ed.). Boston: Springer
- Stufflebeam D., y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós
- Stufflebeam D., y Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Wiley
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2014). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. (4<sup>a</sup>. Ed.). Caracas: Autor
- Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, no 59, 19-60. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología.
- Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. (2<sup>a</sup>. ed.). México, D.F.: Trillas.

## CURRICULUM VITAE

Fredy Ramón Rivera Álvarez, venezolano, C.I.: 4.961.901. **Licenciado en Idiomas Modernos** en la Universidad Central de Venezuela. Estudios de Postgrado en: **Andragogía** (Universidad Rafael Urdaneta), **Planificación Turística** (Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”), **Gerencia de Investigaciones** (Universidad Valle del Momboy), **Investigación Educativa** (Tecana American University) y **Gestión Turística** (Universidad de la Habana).

Profesor ordinario de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Trujillo (desde el año 1990 hasta la presente), en la carrera de Turismo y en la de Servicios de la Hospitalidad, en las asignaturas de **Inglés I, II, III, IV., Lenguaje y Comunicación. Introducción al Turismo. Servicios de Comedor. Guiatura Turística. Ajedrez (Actividad Acreditada). Sustentabilidad del Turismo. Destinos Turísticos, Modalidades Turísticas. Turismo Alternativo.**

A nivel de postgrado en las asignaturas **Comprensión y Expresión Escrita en español. Comprensión escrita en inglés.** Profesor invitado en: Universidad Rafael María Baralt en las asignaturas **Evaluación y Progreso Académico, Introducción a la Investigación y Tutoría I.** Universidad Valle del Momboy en las asignaturas **Evaluación Educativa y Evaluación Institucional.** IMPM del Núcleo Trujillo, sede Boconó, en las asignaturas de **Seminario I y II. Comprensión Escrita en inglés, Investigación Cuantitativa, y Fundamentos Filosóficos, Teóricos y Pedagógicos de la Recreación.**