



## **C U A R T A   P A R T E**

Desarrollo del caso evaluativo





## Capítulo VIII

# Diseño cualitativo para el estudio de caso

«Aquí nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos *tabula rasa*. No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrimos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible. En cierto sentido, iremos a parar a donde queramos. Por tanto, la tarea se un esfuerzo por asegurar que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles. Entonces podremos beneficiarnos de las ventajas de uno y otro lado».

Peter Woods,  
*La escuela por dentro.*



«El hecho es que ya no soportaba un minuto más la incertidumbre. Sólo me faltaban comprobaciones de datos y decisiones de estilo antes del punto final, y sin embargo no la sentía respirar. Pero estaba tan empanado después de tanto tiempo de trabajo en las tinieblas, que veía zozobrar el libro sin saber dónde estaban las grietas. Lo peor era que en ese punto de la escritura no me servía la ayuda de nadie, porque las fisuras no estaban en el texto sino dentro de mí, y sólo yo podía tener ojos para verlas y corazón para sufrirlas».

Gabriel García Márquez,  
*Vivir para contarla*



## 8.1 Del interés general, a una idea sobre qué investigar<sup>1</sup>

A principios de 2001, en el afán de concretar un tema para la tesis, tracé algunos estudios que combinaran mi interés por aportar algún resultado relevante para la Institución, pero cuya realización fuese viable a partir del trabajo de investigación que implicaría. Entre las opciones se encontraban aportar un enfoque metodológico para el desarrollo curricular, que incluyera metodologías de planeación (estudios sectoriales), de diseño (plan de estudios) y de producción (programas de estudios y guías pedagógicas, de evaluación y del aprendizaje); aportar una metodología para la evaluación curricular con base en la adaptación de los criterios de la *Comisión de Evaluación de la Enseñanza Colegial de Québec* (CEEC)<sup>2</sup>; o realizar una evaluación del *curriculum* universitario a partir del análisis de los programas educativos.

Algunas precisiones acerca del trabajo a emprender me advirtieron su complejidad, en función de los recursos a destinar y las tareas a efectuar. La incertidumbre fue tomando forma, cuando mi interés se concreta en el campo de la evaluación; de nuevo, con tres inquietudes, pero un poco más claras. Primera; un estudio sobre el papel de la evaluación con base en indicadores de desempeño en la planeación y el desarrollo institucional. Se trataba de evaluar si el soporte estadístico de los informes de evaluación institucional y escolar respondían a los principios de la teoría de la medición: ¿Las observaciones son medi-

<sup>1</sup> Una explicación sobre el nombre del capítulo que inicia. En el área de la ingeniería, la palabra *Diseño* significa un campo de definiciones y decisiones, para precisar el problema, las alternativas de solución y los métodos que mejor responden a los criterios y restricciones; todo esto, de cara a la instrumentación y desarrollo de la solución (la tecnología o el mejoramiento de ésta). Ciertamente esta noción puede «chocar» con la concepción metodológica en que busqué situar la presente investigación; no obstante, es parte de las herramientas intelectuales que poseo y usé para procurarme la orientación necesaria en los albores del estudio. En todo caso, parece que no soy el único con estas «contradicciones», recordemos el título de la obra de Goetz y LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo* en investigación educativa [1988].

<sup>2</sup> Me refiero a los criterios de pertinencia, coherencia, valor de los métodos pedagógicos, adecuación de los recursos humanos y materiales, eficacia y calidad de la administración. Un resumen de este enfoque para la planeación educativa y el desarrollo curricular, lo ofrece L'Ecuyer [1997].

<sup>3</sup> Me reconocía con experiencia en la perspectiva cuantitativa de la evaluación, aunque deseaba incursionar en los enfoques más comprensivos del contexto. Donald T. Campbell, es un claro ejemplo de los investigadores evaluativos que en el pasado destacaron por sus trabajos experimentalistas. De este autor es ampliamente conocida su obra publicada en coautoría con Stanley, J. C. en 1963, denominada *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research and Teaching*. Con la madurez de un cuarto de siglo, el autor presenta una serie de argumentos para reflexionar sobre la excesiva confianza depositada en el paradigma cuantitativo experimental, y alentar una búsqueda de alternativas; entre otros, la rigidez precaria del sistema de medición que limita la obtención de resultados de acuerdo a las complejas dimensiones de la educación y la poca utilidad política de largos y equívocos procesos evaluativos basados en la experimentación. [Campbell, 1986: 81-82]

A más de un cuarto de siglo, también, de que aparecieran los primeros métodos de evaluación cualitativa o naturalista, como la evaluación «democrática» desarrollada por Barry McDonald, o la «evaluación iluminativa» propuesta por los ingleses Daniel Hamilton y Malcom Parlett [Pérez Gómez, 1985], en nuestro medio se mantiene la primacía de la lógica cuantitativa por encima de la argumentación racional y relevante.

<sup>4</sup> La validez y confiabilidad de las investigaciones cualitativas ha provocado gran debate y posiciones encontradas que oscilan entre aquellas que establecen la necesidad de desarrollar formas metodológicas rigurosas durante el análisis de los datos, a fin de otorgar credibilidad a los resultados y conclusiones [Patton, 1980; Miles and Huberman, 1984; Goetz y LeCompte, 1988], hasta aquellas que postulan que ante la naturaleza subjetiva en el abordaje del objeto de estudio y por las características epistemológicas del paradigma que sustenta a la investigación y evaluación cualitativa, los criterios para juzgar un estudio basado en métodos naturalistas deben ser fundamentalmente diferentes a aquellos que se usan para juzgar un estudio positivista [Guba and Lincoln, 1985]. No obstante esta controversia, en palabras de Miles & Huberman, «los investigadores evaluativos deben estar conscientes de que la determinación inequívoca de la validez de los resultados no es realmente posible». [1984: 226]

ciones? ¿Cuáles son los objetos o eventos de la medición institucional? ¿En qué consisten y cómo se aplican las reglas y escalas de medición?. Suponía que los conceptos y supuestos básicos de la teoría de la medición, y la evaluación, con una inclinación racionalista, en la práctica, no tendrían porque responder a una cuantificación y uso irracional.<sup>3</sup>

Otra opción: realizar la evaluación del curriculum universitario, con instrumentos y propósitos propios, que comprendiera los procesos y recursos de entrada, de la operación de los programas educativos y de los resultados alcanzados. El enfoque sistémico me daba tranquilidad para relacionar la temática y el método, pero, nuevamente, la cantidad de trabajo para abordar un conjunto de escenarios e informantes rebasaba mis posibilidades.

**Una opción más consistía en el análisis de la evaluación universitaria a partir de las categorías y criterios del modelo de la CEEC. El planteamiento era incorrecto, pero su atractivo giraba sobre la pregunta ¿evaluar la propia evaluación? Sí; me parecía un tema interesante y ya alcanzaba imaginar algunas hipótesis: La mayoría de las evaluaciones son centralizadas e institucionales; sus análisis no reflejan el estado real de las escuelas o, en su caso, un conocimiento detallado que oriente acciones de mejora por encima de las medidas para reestablecer las condiciones escolares, que no son garantía de transformación; en los propósitos de la evaluación predomina el interés político, lo que priva a las escuelas de contar con programas propios de evaluación para sustentar acciones vinculadas al desarrollo profesional de los docentes.**

Otro supuesto, argüía, era la escasez de «verdaderas» auto evaluaciones en el ámbito de los programas educativos, fueran de licenciatura o de posgrado: Las prácticas de evaluación responden a la necesidad de ofrecer un diagnóstico que fundamente una decisión institucional, como la creación o reestructuración de programas, en una «aparente» preocupación por ampliar la cobertura o la calidad educativa de la universidad; este tipo de evaluaciones se alejan de los problemas existentes y de los profesores, quienes conocen a detalle su escuela (alumnos, recursos, objetivos y debilidades), lo que retarda la atención a las necesidades de cambio y mejora. **Éstas y otras impresiones perfilaban una justificación para trabajar en realizar un análisis de la evaluación, aunque con dudas acerca de su contribución en la práctica: ¿Quiénes creerían en esta propuesta? ¿hasta qué punto podría verter un análisis crítico sobre este campo, desde mi inserción laboral en la propia Institución, sin contaminar los hallazgos y las alternativas que llegara a sugerir?**<sup>4</sup>

Intento aclarar mi interés en esta dirección y detallo el propósito de estudiar los

alcances y limitaciones de la evaluación institucional, desde el marco normativo, con base en los informes de evaluación de los rectores, el trabajo de la Comisión de Glosa, los informes de los directores de Organismos Académicos, los proyectos de creación o reestructuración de planes de estudio, los informes de evaluación externa de los CIEES y otros materiales. Bosquejo los objetivos del estudio: Detectar la problemática de la evaluación institucional que impide se constituya en un eje de mejora en la práctica docente; e inferir líneas de acción para formular una propuesta de evaluación institucional y escolar. Imagino dos grandes momentos de análisis: ¿Cómo está pensada la evaluación institucional y cómo se articula con la política nacional y local? y ¿cómo se realiza la evaluación institucional y cuáles han sido sus efectos en la docencia universitaria?

**La hipótesis central era que las prácticas de evaluación de la institución podrían constituir espacios, no sólo para reflexionar o juzgar, sino para mejorar** las condiciones y sentar las bases que transformarían los procesos educativos, lo que se alcanzaría sólo con ejercicios de evaluación participativos, creíbles y efectivos, que motivaran a la comunidad a emprender proyectos de mejora, para arraigar cada vez más una cultura de evaluación ligada a su desarrollo profesional.

Sin poder asimilar todavía la tesis como una evaluación a las prácticas evaluativas de la universidad, me preocupaba qué factores asociar a la calidad y pertinencia del proceso educativo; no tenía claro que estos factores podrían ser distintos a los aplicables para evaluar la evaluación institucional.

En un intento por aclarar la especificidad de la evaluación y los ámbitos de decisión asociados, asumí que ésta tendría que estar vinculada a un modelo de calidad propio del contexto educativo, de manera que los factores y componentes de esta «calidad» serían definidos desde el ámbito institucional. Al ámbito escolar corresponderían las decisiones en torno a los criterios de calidad, los indicadores de esos criterios y los niveles de logro o parámetros, si es que fuesen externos con referencia a un estándar nacional o internacional, o metas con referentes propios del espacio académico.

Éstas y otras notas quedaron en múltiples archivos, pues cada reinicio daba lugar a un nuevo archivo que «prometía» ser el último, con un planteamiento «definitivo, claro y completo» del trabajo de investigación. No ha sido así a lo largo del estudio.

El caso no figura «en el libro». Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha.

Donald A. Schön,  
*La formación de profesionales reflexivos*



## 8.2 El proyecto de investigación

No sé si he conseguido sustraerme al interés de evaluar la docencia universitaria, para concentrarme en un examen a las prácticas de evaluación de la universidad, de esta universidad. La idea de desarrollar un modelo de auto evaluación parecía ir mejor con mí ímpetu práctico, con la necesidad de aportar alguna solución u observar alguna mejoría en algún sentido.<sup>5</sup>

Por un tiempo seguí identificado con la postura de la CEEC y buscaba alguna manera de aplicar sus criterios en la investigación a realizar. Pensaba que el enfoque evaluativo comenzaba con una elección: Si lo que pretendía realmente era contribuir a mejorar la educación, el trabajo de evaluación debía centrarse en las escuelas y en los profesores; encontrar con ellos los puntos débiles y convencerlos de las modificaciones necesarias. En cambio, si el objetivo era dar un testimonio de mayor credibilidad posible, convendría adoptar criterios bien precisos y claros, y guardar cierta distancia ante las instancias evaluadas.

Entre el interés por la mejora y la credibilidad me incliné por lo primero, lo que se reforzó más tarde al comprender nuevas perspectivas de la objetividad y al aceptar que son las propias escuelas quienes pueden asegurar diariamente la calidad de sus enseñanzas, si reconocemos que para la mayoría de los profesores su práctica es la adecuada y que no cambiarán mientras no estén convencidos de la pertinencia de hacerlo. El papel de la evaluación para mejorar la calidad académica

<sup>5</sup> De los muchos dilemas conceptuales y, luego instrumentales que afronté fue el diseño del estudio como una investigación *versus* una evaluación educativa. La solución vino con la adopción de la estrategia del estudio de casos, pero mientras, fue necesario identificar las diferencias de una u otra perspectiva. Entre las diferencias del trabajo del investigador y el que desempeña el evaluador, destaca que el investigador cualitativo tiene en sus manos la decisión de determinar la forma en que la «verdad científica» puede ser descubierta y en consecuencia, dispone del tiempo, métodos, técnicas, sujetos y escenarios que él considera valiosos para su estudio [Patton, 1980]. El investigador informa a sus propios colegas acerca de sus resultados y avances de investigación y por lo regular, está exento de ciertas presiones tanto para realizar su trabajo como para informar rápidamente. [Walker, 1983]

Por su parte, el evaluador no está interesado en «descubrir» nuevos conocimientos acerca de la naturaleza de la sociedad o del comportamiento humano en los contextos educativos. De hecho, en palabras de Patton [1980: 132] «...su tarea es mucho más modesta y al mismo tiempo limitada; consiste básicamente en generar información útil para la toma de decisiones y la acción». Trabaja en «situaciones de mayor intensidad política», en donde las sujetos de la evaluación, son parte integrante de la audiencia a quien debe informar. «...Es posible que el evaluador sólo le sea viable pasar unos pocos días en ese campo y que tenga que realizar su informe en semanas o en meses y no en años» [Walker, 1983: 48]

mica, entonces, debería adoptar métodos con la participación de las escuelas, sus profesores e incluso sus estudiantes; considerar las particularidades de su desarrollo, y de la enseñanza y el aprendizaje de su profesión.

Desde este ángulo comencé a compartir la postura de que no es adecuado limitarse a un enfoque meramente estadístico para evaluar la calidad a través de indicadores, como tampoco un enfoque normativo mediante el cual se compare el desempeño de los programas contra modelos ideales.<sup>6</sup>

**El problema de investigación comenzaba a aclararse. El modelo de la CEEC era para evaluar programas educativos y no para la evaluación,** así que necesitaba adoptar un modelo de evaluación claro y suficientemente preciso, cuyo empleo me permitiera ofrecer a las escuelas, profesores y alumnos, un testimonio sobre la objetividad y contribución de la evaluación universitaria. Al tiempo que seguía con mis notas, necesitaba avanzar en la redacción del proyecto de investigación, donde dejara en claro las intenciones y los planes para el estudio. Dos ideas o tareas me ayudaron en este propósito: a) Buscar un modelo de evaluación para juzgar la congruencia entre las políticas u objetivos de la UAEM con las prácticas de evaluación, y entre éstas y los principios educativos y pedagógicos fundamentales de la formación universitaria; y b) Concentrar el esfuerzo en la evaluación de los programas educativos, más que en la evaluación institucional, ya que sería una manera de ayudar a las escuelas a desarrollar su «arte» en evaluación y fomentar en su seno una cultura de la evaluación que, en el largo plazo, pudiera fortalecer su autonomía en este campo.

A partir de planteamientos y definiciones registradas en diversos archivos, busqué integrar estas aproximaciones y concretar un proyecto de investigación. Estas primeras definiciones y decisiones, sobre las que advertía la necesidad de llevarlas a un plano más operativo y de precisión conceptual, fueron anotadas en lo que ahora llamo *Primer esquema de la investigación*. En éste, definí cuál sería la temática a investigar y bajo qué objetivos, cómo realizar el estudio, las categorías de análisis para guiar la recolección y tratamiento de la información y en qué escenarios llevaría a cabo el trabajo.

Aún cuando esta aproximación ya precisaba los trabajos para iniciar el estudio en la práctica —desde un enfoque de evaluación cualitativa<sup>7</sup>—, experimentaba la necesidad de lograr una mayor seguridad sobre el rigor de la investigación que deseaba emprender. Nuevamente la definición «última» para iniciar la fase empírica de la investigación tuvo que esperar. Con la idea en mente de qué investigar —ahora parece poco—, me ocupé de recopilar material documental sobre el tema en el contexto de la UAEM y en la universidad pública mexicana.

<sup>6</sup> El debate entre las posturas cualitativa y cuantitativa se ha escenificado desde los planos epistemológico, metodológico y técnico, y para diversos terrenos de la educación donde una y otra reclaman superioridad. En mi opinión ambas posturas paradigmáticas ofrecen compatibilidades que posibilitan el trabajo conjunto. En esta tercer postura, digámoslo así, se sitúan Glaser y Strauss [citados en Cook y Reichardt, 1986], quienes afirman que no existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos, ya que cada forma resulta útil tanto para la comprobación como para la generación de teoría, sea cual fuere la primacía del énfasis. Lo crucial en la elección de uno u otro método radica en la situación y el tema de estudio que son lo que delimita los principales determinantes de la estrategia metodológica. Esta es la actitud con la que ahora me identifico, aunque trataré de presentar notas que justifiquen mis decisiones desde la perspectiva cualitativa por ser ésta en la que he intentado situar el presente estudio de caso, al menos, en la fase de la investigación empírica.

<sup>7</sup> La orientación de la evaluación cualitativa es describir e interpretar (antes que medir y predecir), «... los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas», incluyendo a todos los involucrados y al propio evaluador, en tanto que antepone sus valores y sus propias percepciones en la valoración del programa. [Paulston, 1980:98, citado en Larraguivel, 1998: 14]

Encontré diversas «prácticas de evaluación» y me preguntaba si podría centrarme en alguna, sin que el estudio perdiera su integralidad o profundidad; me preocupaba, también, cómo desarrollar la investigación bajo el encuadre del estudio de caso, que parecía adecuado al elegir un sólo contexto universitario en el que evaluaría las prácticas de evaluación. Pensé que tendría que encontrar un enfoque metodológico que comprendiera ambas posturas.

Algunas lecturas clarificaron el método bajo los enfoques evaluativo<sup>8</sup> y metodológico [Stake, 1978; House, 1997; y Sancho, 1990], pero exigieron un mayor sentido, orden y claridad en el proyecto de investigación que seguía empecinado en concretar. Las notas de aquellas lecturas —ahora incluidas al margen, en este recuento—, en aquel momento sirvieron para comprender que se trataba de una sola metodología que cubría ambos propósitos: evaluar un «programa» (las prácticas de evaluación) y hacerlo en un contexto particular (la UAEM), con el propósito principal de mejorar la comprensión de los involucrados.

También, cuestionaron las definiciones del primer esquema y plantearon la necesidad de contar con una guía más precisa en torno al problema de investigación y los objetivos del estudio, la preparación de las técnicas para recoger la información (entrevistas, análisis documental y observación) y las tareas para el tratamiento de la información; y, aunque no lo veía como una exigencia inmediata, también, cómo redactar el informe del estudio de caso sin perder profundidad en los análisis y reducir el alcance del estudio.<sup>9</sup>

Otras conclusiones preliminares advertían que, en el contexto de la evaluación que proyectaba estudiar, *evaluar*—sin importar la posición cualitativa que pretendía adoptar— significaba analizar sistemáticamente los eventos más importantes que ocurren como parte y consecuencia del «programa» objeto de estudio. Así, la evaluación como objeto de estudio com-

<sup>8</sup> Stufflebeam y Shinkfield [1989: 313], al analizar el modelo de evaluación iluminativa de Hamilton y Parlett, hacen referencia a la Conferencia que se celebró en Cambridge Inglaterra en 1972, cuyo propósito fue el de investigar sobre «modelos no tradicionales de evaluación curricular», a fin de establecer estrategias alternativas. En ella, participaron evaluadores de la talla de Robert Stake, David Hamilton, Malcom Parlett y Barry McDonald, quienes con anterioridad habían manifestado sus reservas sobre las prácticas tradicionales de evaluación, aludiendo sobre todo al modelo de Tyler. El resultado de la conferencia se centró en el replanteamiento de las bases lógicas y técnicas de las evaluaciones establecidas, dando lugar al desarrollo de la evaluación cualitativa.

En ese momento, la referencia principal para la investigación fueron los planteamientos de la evaluación «iluminativa» desarrollada por Hamilton y Parlett; cuyos conceptos y atributos mejoraron mi comprensión sobre la evaluación cualitativa. En su artículo, originalmente publicado en 1976 en D. Tawney: *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications; Edit.* Mcmillan, London, estos autores explican que la evaluación debe situarse como «... el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas». [1983: 450]

Para la evaluación iluminativa su preocupación central es la descripción e interpretación de los procesos y relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de un proyecto curricular, y que se encuentran matizadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones, prácticas de estudiantes, profesores y administradores de la escuela. A diferencia de los métodos cuantitativos, cuyo principal propósito es el de responder a preguntas como del tipo: «¿se lograron o no, los efectos deseados y formulados con anterioridad?»; la evaluación iluminativa se interesa básicamente por contestar «¿qué sucede durante la operación del programa?». [Parsons, 1976: 125]

La evaluación cualitativa presenta también un carácter naturalista, toda vez que sus ámbitos de observación lo constituyen los escenarios naturales en donde se realiza la acción. En consecuencia, el acceso a la información sobre los sucesos y situaciones se hace a través del empleo de métodos cualitativos, es decir naturalistas, tales como: la observación participativa, observación de campo, entrevistas abiertas, revisión de documentos de circulación interna, archivos, folletos, declaraciones, entre otros y en general, de todo aquello que provea de información útil. [Parsons, 1976]

Como en la investigación cualitativa, la evaluación iluminativa, no intenta manipular, controlar o eliminar las variables que se dan en la situación, por el contrario, «le importa cubrir toda la complejidad de la propia situación y desmenuarla, abstraer sus características más significativas» [Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 323]; inclusive, como lo menciona Patton «observar lo que no sucede», como en el caso del llamado *curriculum oculto*, donde la evaluación cualitativa puede dar cuenta de qué se aprende y cómo este aprendizaje afecta a la enseñanza formal de los conocimientos programados y principalmente al logro de los resultados deseados. [1980: 60-61]

<sup>9</sup> La elección del enfoque metodológico no es un asunto de conveniencia práctica, tiene que ver con las más firmes creencias y sentido ético del evaluador, en otras palabras, dijera Kuhn, con el modelo de realización científica que uno adopta como guía para confectionar problemas y soluciones [1971: 13-14]; o, en palabras de Patton, con la visión del mundo, con el modo de desmenuzar la complejidad del mundo real que motiva nuestras decisiones sobre lo que es importante, legítimo y razonable [citado en Cook y Reichardt, 1986]

prendería las acciones de la evaluación universitaria, en sus diferentes niveles, tipos y esferas, con énfasis en la fundamentación, su puesta en práctica y efectos en los programas educativos y en la institución. El objetivo del estudio evaluativo sería mejorar dichas acciones, es decir, aspirar a que el informe de caso fomentara una mejor intervención de las personas relacionadas con las prácticas de evaluación.

**Llego a una primer versión del proyecto de investigación; más precisa y amplia, con nuevas definiciones metodológicas a partir de las prácticas de evaluación que identificaba e integraba en dos ámbitos: la evaluación institucional y la evaluación curricular.** Reformulé el problema de investigación y los objetivos del estudio, y pude avanzar en una delimitación de la temática a investigar. Una mayor claridad en el método y técnicas de la investigación comprendió definir los lugares de interés y escenarios de estudio; las fuentes documentales; los procedimientos para recabar información; los instrumentos para registrar y almacenar los datos; los participantes en la investigación en los diferentes ámbitos; los procedimientos de análisis de los registros obtenidos; y una previsión sobre la comunicación de los resultados.

En la física clásica existe, de acuerdo con el sentido común, un mundo objetivo «ahí afuera». El mundo evoluciona de un modo claro y determinista, gobernado por ecuaciones matemáticas formuladas exactamente. Esto es tan cierto para las teorías de Maxwell y Einstein como para el esquema original de Newton. Se considera que la realidad física existe independientemente de nosotros mismos; y el modo exacto de «ser» del mundo clásico no está afectado por el modo en que decidimos observarlo.

Roger Penrose,  
*La nueva mente  
del emperador*



## 8.3 Puntos de partida y problema de investigación

Aquella versión del proyecto quedó sin calendario y ejecución. El trabajo de tesis tuvo un reposo obligado por las exigencias de mi actividad profesional. En los primeros meses de 2002 recupero este documento, renuevo las lecturas sobre el tema de evaluación y logro concretar el proyecto de investigación que orientaría el caso evaluativo: «*Un Examen a la evaluación universitaria: el caso de la UAEM*». Esta pretendida versión definitiva, comprendió dos secciones: Diseño del estudio e instrumentos para desarrollar el estudio de caso.<sup>10</sup>

En la primera parte registré conceptos, argumentos y definiciones en torno a una visión preliminar del evaluador frente al tema de investigación; los componentes de interés en la evaluación y las modalidades de evaluación en los ámbitos institucional y curricular, como objeto de estudio; las preguntas que configuraban el problema de investigación; los objetivos del estudio de caso; una delimitación del objeto de estudio; y los participantes en la evaluación universitaria, como responsables, diseñadores o realizadores, y destinatarios.

En la segunda parte definí el empleo del análisis documental con algunas orientaciones básicas, los materiales de contexto (política educativa nacional y estatal, de evaluación institucional y curricular) y el procedimiento a emplear. Para el caso de las entrevistas anoté algunos conceptos como guía, los informantes como responsables, diseñadores o realizadores y destinatarios de la evaluación, y el procedimiento. La exposición de la observación no participante y notas de campo incluyó, además, los lugares y sucesos como escenarios de interés. Aparte de estas descripciones relativas a las técnicas, anoté —bajo el tema «El evaluador y el estudio de caso»—, algunas condiciones como criterios básicos a seguir en el transcurso de la investigación y durante la redacción del informe del estudio. El proyecto finalizaba con la definición y programación de las actividades para su desarrollo durante los años dos mil dos y tres.

Enseguida ofrezco una descripción más completa de los hitos que constituyen el marco metodológico de este trabajo y que, inicialmente, quedaron asentados en el

<sup>10</sup> Ver Anexo 1, Proyecto de investigación.

proyecto mencionado, como orientaciones para el desarrollo empírico del estudio.

### 8.3.1 El evaluador: una visión preliminar y las hipótesis en acción

En el apartado *El evaluador: una visión preliminar*, del proyecto de investigación, escribí una serie de suposiciones sobre diversos temas afines a la evaluación universitaria, como un avance del marco personal y profesional que estaría presente en mis juicios como evaluador. Los temas abordados fueron: *Las prácticas de evaluación universitaria: institucional y curricular; Las cifras como argumento; El rigor por encima de la importancia; La exactitud de los procedimientos; Justicia e impacto; Autorreflexión y evaluación privada; El informe de evaluación y sus resultados; Meta evaluación: La Comisión de Glosa; Evaluación, cambio y reforma institucional; La evaluación y el acceso a recursos extraordinarios; La evaluación en la esfera curricular; y, Cambio en la perspectiva de la evaluación.*

No voy a presentar las descripciones y explicaciones que en aquel momento escribí (puede recurrirse al Anexo 1), ya que —aunque poco cambiaron, menos de sentido—, me di a la tarea de ampliar y detallar estas notas y muchas de ellas las he recuperado en el análisis intuitivo del que parto para redactar los resultados del estudio y que conforman la parte final de este trabajo, concretamente, en los capítulos sobre la veracidad, credibilidad y la justicia de la evaluación universitaria.

### 8.3.2 Finalidades de la investigación<sup>11</sup>

En los albores del estudio, uno de los objetivos que redacté decía: *Demostrar los beneficios, alcances y limitaciones que la práctica de los esquemas de evaluación reportan para la UAEM, tanto para mejorar sus funciones como para fomentar una cultura de evaluación.* Es cierto que las lecturas sobre el tema me ayudaron a comprender lo que podría hacer y cómo llevarlo a cabo, pero las intenciones, esas, no las encontré en ningún generoso ni lúcido autor. Éstas tomaron forma entre los planes, comprensiones y, sobretodo, dudas: ¿quién era yo para «demostrar»? ¿acaso contaba con alguna ley o teoría sobre la evaluación universitaria? Pues no; tenía mis propias conjeturas, pero ¿serían «suficientes, adecuadas, pertinentes» para *fomentar una cultura de evaluación*? ¿qué hacer con ellas? **Parece sencillo lo que voy a decir, pero quizá sea uno de los aprendizajes más valiosos que me ha dejado este trabajo: Dejarlas reposar, para escuchar a los demás.**

De cualquier forma, como investigador, he mantenido vivo el deseo o interés de motivar un cambio en la perspectiva de la evaluación universitaria. Me sigo pregun-

<sup>11</sup> Los propósitos del estudio, como la definición del problema de investigación, no son producto de la inspiración frente a un buen café; es un ir y venir entre notas, reflexiones y nuevas consultas. Creo que en este aspecto, la confianza en el enfoque metodológico y las ventajas que otros han identificado, resultó una ayuda importante. Para Patton, las ventajas de la evaluación cualitativa aplicada en la educación son: permite al evaluador entender el contexto global dentro del cual opera el programa; detectar situaciones que rutinariamente escapan, ya sea inconscientemente o conscientemente, a los sujetos que participan en estas situaciones; e ir más allá de las percepciones que otros tienen con respecto al programa y sus formas de aplicación. [1980: 124-125]

tando por qué se dificulta animar una evaluación articulada con los propios problemas institucionales, de la sociedad y el mundo del trabajo, es decir, al propio proyecto de universidad; una evaluación que, con la mirada y perspectiva de los universitarios, los acerque y motive a emprender los proyectos de cambio y mejora en los ámbitos donde se concreta la formación profesional: las escuelas y aulas universitarias.

Pero debía transitar de los deseos a los planes, y como mi papel era de investigador y no de político o publicista, tenía que asirme del conocimiento que pudiera formular; la investigación tendría que buscar y sugerir elementos para reflexionar sobre la calidad de la evaluación y su papel ante los principios y objetivos de la universidad pública. También: Si aspiraba a que mi propio trabajo de evaluación consiguiera cierta credibilidad, tendría que buscar esos elementos a partir y con los propios participantes en las prácticas de la evaluación universitaria.

Con estas consideraciones y con el deseo de que mi verdad fuese sólo una explicación más de esta realidad, me planteo los propósitos de la investigación de la siguiente manera:

- **Ofrecer una visión sobre la manera en que las políticas y las prácticas de evaluación institucional responden a los principios de la educación universitaria, y se insertan en la filosofía y objetivos de la Universidad Autónoma del Estado de México.**
- **Contribuir a mejorar la comprensión que sobre la evaluación tengan los participantes, a partir de la percepción colectiva sobre sus fundamentos, diseño, métodos, resultados y consecuencias en el progreso académico de la institución, de sus escuelas, profesores y alumnos.**
- **Promover la reflexión y el cambio de perspectiva de quienes están involucrados en la evaluación universitaria, con base en el reconocimiento de las limitaciones que los actuales esquemas presentan para alentar una cultura propia, anclada en la autonomía y el desarrollo profesional, como entorno que configure prácticas de evaluación con mayor congruencia, relevancia y equidad.**

### **8.3.3 Problema de investigación y delimitación del objeto de estudio**

Con estas pretensiones, adoptadas como guías para el trabajo y no como pruebas a lograr, la investigación tenía una dirección más clara. Si, tenía una definición necesaria pero no suficiente; con los objetivos uno sabe a dónde quiere llegar pero desconoce o no hay seguridad sobre el camino seguir. Para decirlo mal pero rápido, no podía «sentarme a observar la visión que los participantes tienen de la evaluación, como tampoco decirles, Disculpe, una pregunta, cómo se inserta la evaluación en la filosofía y objetivos de la Universidad».

**Tenía mi deseo de motivar un cambio en la evaluación universitaria, desde una serie de suposiciones:**

Que prioriza y maneja convenientemente las cifras como argumento, para proyectar espectacularidad pero sin comprometerse a dar testimonio de la calidad e impacto de la cantidad de acciones que se informan; que en apariencia se compromete con instrumentos de medición de mayor rigor (indicadores), sin la mayor reflexión sobre su validez, y que los usa sólo para informar en aquellos aspectos donde los resultados son favorables; que en su burocratismo se limita a un enfoque y a la perspectiva de los administradores, sin considerar a los destinatarios de la educación y de la propia evaluación; que en lugar de ser promotora de los cambios, los retarda; que está más preocupada por el acceso a los recursos extraordinarios, por lo que enarbola sus mejores

logros y posterga una mejor comprensión de los problemas; que sobreestima el informe, por lo que su alcance se ve limitado por la orientación política del mismo, así como por la solemnidad del acto de lectura; que la meta evaluación poco contribuye a mejorar el sentido y alcance de la evaluación universitaria, porque carece de reglas, método y recursos para dar cuenta de la credibilidad y veracidad.<sup>12</sup>

**Estas reflexiones y expectativas motivaron la intención general por hacer del estudio, un espacio que fomentara la evaluación como factor de progreso, con normas éticas, imparcialidad política y capacidad crítica, lo que sería asequible al situar y mantener el problema de investigación en la perspectiva de los participantes, no sólo para recuperar su percepción sino para promover la mejora de su comprensión sobre las prácticas evaluativas y desde ahí poder advertir la pertinencia y viabilidad de cambiarlas y participar en ello.**

Con la elección de elaborar un conocimiento que ayudara a hacer de la evaluación universitaria una brújula en la que depositáramos expectativas, talento y esfuerzos, las interrogantes que inicialmente orientaron la presente investigación fueron:<sup>13</sup>

- **¿Cómo se realiza la evaluación universitaria y de qué manera influye en ésta el contexto en la que se lleva a cabo?**
- **¿Qué expectativas genera la evaluación universitaria a los responsables de ésta, sus realizadores, sus destinatarios y a los encargados de los procesos de planeación?**
- **¿Qué beneficios y dificultades presenta para quienes se ven directamente afectados por ésta?**
- **¿En qué aspectos de las tareas intelectuales y experiencias de los participantes influye de modo especial?**
- **¿Cuál es la comprensión que tienen los participantes sobre los procesos críticos, las características y eventos más significativos que ocurren dentro y como consecuencia de las prácticas de la evaluación universitaria?**

Durante el proceso de investigación advertí la necesidad de contar con normas para evaluar la calidad de la evaluación, es decir, criterios con los que pudiera provocar la reflexión sobre lo que en cada tipo de práctica se evalúa y cómo se lleva a cabo, tanto en los ejercicios propios de la Institución, como aquellos externos a ésta. Así, una interrogante intermedia para articular los resultados preliminares del caso evaluativo con las principales respuestas que éste pudiera ofrecer, fue: **¿Qué normas de evaluación atiende la evaluación universitaria y cómo éstas se integran con el enfoque que sustenta la evaluación externa?**

Con este andamiaje conceptual, tocaba turno a las decisiones operativas para dar

<sup>12</sup> En los albores del estudio realmente el problema de investigación emerge progresiva y confusamente, como una mezcla de intereses, decisiones preliminares e interrogantes, en un proceso que parece no tener fin. No se trata sólo de definir qué estudiar, sino porqué y cómo hacerlo; como señalan Taylor y Bogdan [1984], de adoptar una metodología como soporte que da claridad a las preguntas y a la búsqueda de las respuestas: un modo particular en que se encaran esas interrogantes. Por supuesto, no todas las actitudes de indagación o incredulidad que suscitan tales preguntas pertenecen al campo de la ciencia, sin que ello signifique que sean más o menos meritorias. Bod Dylan, al cuestionarse ¿Cuándo dejarán de silbar las balas?, compuso una la excelente canción —así me parece—, «La respuesta está en el viento». En fin, a lo que voy es que hasta ahora puedo presentar los objetivos y el problema del estudio, con una claridad y coherencia que dudo tuvieran las notas originales.

<sup>13</sup> Uno de los argumentos para plantear la investigación como un estudio de caso, lo encontré en Patton [1980]: Cuando la meta es más la comprensión que la explicación, el estudio de casos es a menudo superior a otras formas de investigación. Otras razones que ahora puedo presentar, provienen de Jenkins y Jemmis, quienes refieren una serie de atributos válidos y útiles de los estudios de caso como modelo de evaluación: Los datos obtenidos son muy reales por la propia experiencia de los participantes (estudiados), ya que se trata de individuos que viven y experimentan cotidianamente los aspectos del caso en cuestión, lo que otorga un carácter natural y útil para la generalización: comprende un material descriptivo amplio y rico que permite posteriores reinterpretaciones y análisis: constituye una plataforma de gran utilidad a múltiples audiencias y contribuye a la toma apropiada de decisiones. [citados en Pérez Gómez, 1985: 443-445]

curso a la fase empírica de la investigación. **La primera, delimitó el alcance del estudio al contexto de la Universidad Autónoma del Estado de México y a las prácticas de evaluación que en ésta se realizan, en los ámbitos institucional y curricular.**

#### **Prácticas de evaluación que configuran el objeto de estudio**

**Ámbito institucional:** 1) Evaluación para formular el Plan Rector de Desarrollo Institucional o el Plan General de Desarrollo; 2) Evaluaciones anuales del Plan Rector de Desarrollo Institucional; 3) Evaluación del Informe anual de actividades por la Comisión de Glosa del Consejo Universitario; 4) Auto evaluación institucional CONAEVA; 5) Evaluaciones para fundamentar la participación en programas de financiamiento extraordinario; 6) Evaluaciones para fundamentar proyectos de desarrollo institucional; y 7) Evaluación externa de los CIEES para las funciones institucionales.

**Ámbito curricular:** 1) Evaluaciones para formular los planes de desarrollo de Organismos Académicos; 2) Evaluaciones anuales del Plan de Desarrollo de los Organismos Académicos; 3) Evaluaciones para fundamentar la creación o reestructuración de un programa educativo [Proyectos curriculares o Proyectos de reestructuración curricular]; 4) Evaluación por la Comisión de Planeación y Evaluación del H. Consejo Universitario sobre los proyectos de creación y reestructuración curricular; 5) Evaluación externa de los CIEES, por área de conocimiento, para programas educativos.

**En alcance a las preguntas de investigación formuladas, definí los rasgos de particular interés en estas prácticas de evaluación.** Estos fueron: Las concepciones, fundamentación (principios y objetivos) y diseño; los métodos y acciones, normas y criterios de comparación; los resultados obtenidos y juicios formulados; y los efectos de estas prácticas en el progreso de la institución y la docencia, en las escuelas y sus programas educativos, en los profesores y alumnos.

**Una delimitación adicional al objeto de estudio, consistió en abordar la evaluación universitaria sólo para el campo de la docencia;** particularmente el nivel licenciatura, con programas educativos que operan bajo procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales o escolarizados. Las modalidades flexibles, como la administración educativa por créditos académicos y la educación a distancia, operan incipientemente en la Institución y, en mi opinión, refieren una problemática propia y difícil de contener en el presente estudio: Su impacto y consolidación como innovaciones en la UAEM.

No es fácil justificar por qué sólo abordar la docencia. Una explicación, de corte eminentemente práctico, la infiero de la dificultad de estudiar escenarios y categorías que se multiplicarían al abordar las otras tres funciones sustantivas de la universidad (Investigación, Vinculación y extensión, y Difusión de la cultura). Tengo presente que un análisis de las condiciones institucionales lleva necesariamente a la reflexión sobre los sujetos y las formas de organización académica, lo que plantea interrogantes como: ¿Las personas que realizan investigación, deben dedicarse exclusiva o preferentemente a esta labor o deben combinar su actividad investigativa con la docencia? ¿ las instituciones deben contar con estructuras que permitan que los académicos puedan realizar simultáneamente las dos funciones, o es conveniente que la propia estructura haga una diferenciación entre el ejercicio docente y la investigación?

**Me inclino por el planteamiento de unidad entre investigación y la docencia, pero al suponer que este vínculo no se ha encarado con determinación en la Universidad, sostengo que un análisis de las con-**

**diciones, estructuras e intereses que le desbaratan, inhiben o sostienen, tendría que ser llevado a cabo como un interés propio de otra investigación.**

#### **8.3.4 Enfoque metodológico**

He disfrutado de algunas obras de Saramago, Paz y García Márquez. Con ellos he descubierto que el valor de su contribución está en su capacidad para que el lector llegue a creer sus historias y sumergirse en el valor que transmiten sus líneas. **Este es el argumento que tengo a la mano para la elección de la metodología del estudio de casos: su precepto de buscar la generalización «natural»**, es decir, a partir del reconocimiento de las similitudes esenciales que los lectores del informe, desde contextos diferentes, realizan del conocimiento elaborado para una temática y contexto particular. Si consigo este efecto en los lectores del informe de este trabajo, las posibilidades de que modifiquen su comprensión y actúen en consecuencia, aumentarán y con ello me habré acercado a los objetivos de la investigación.<sup>14</sup>

Con esta concepción, el problema de investigación, los objetivos y la delimitación del objeto de estudio del «Examen a la evaluación universitaria», quedaron hilados al propósito de comprender y responder a las necesidades y perspectivas de los diversos participantes en las prácticas de evaluación.

Con las recomendaciones sobre las pautas del estudio de casos, la investigación buscó centrarse más en los criterios y procedimientos de las prácticas de la evaluación universitaria, que en sus objetivos. Es difícil separar estos ámbitos, más si se pretende un análisis de su utilidad, ya que puede confundirse entre el alcance a los objetivos de la institución y la respuesta a las necesidades de información de los distintos destinatarios, como alumnos, profesores, investigadores, administrativos, directivos, trabajadores. Un aspecto no necesariamente implica al otro, como lo ha demostrado Scriven [citado en House, 1997: 40-43]

Otro criterio adoptado fue que en el estudio de casos, a diferencia de otras investigaciones en las que las hipótesis u otros aspectos establecidos por el investigador definen el contenido de la investigación, sus fronteras reales serían discutidas en el curso de la investigación y definidas en el proceso de evaluación.

<sup>14</sup> En general asumo los planteamientos de House sobre la «Evaluación como persuasión» [1997: 69 a 72], en coincidencia con Stake, quien sostiene que los estudios de casos están en armonía epistemológica con la experiencia del lector, por lo que, para esa persona, constituirán una base natural para la generalización: «...Si los lectores de los informes son las personas que pueblan nuestros hogares, escuelas, gobiernos e industrias, y si tenemos que ayudarles a entender los problemas y programas sociales, hemos de percibirlos y comunicarlos de forma que se adapten a sus conocimientos actuales, pues en su mayoría, esas personas han adquirido sus conocimientos a través de la experiencia directa y vicaria» [1975: 5]

Así, los límites iniciales que configuraron el objeto de estudio en la presente investigación, fueron las prácticas de la evaluación universitaria desde el ámbito de la docencia universitaria<sup>15</sup>, particularmente para los 59 planes de estudio<sup>16</sup> y los 119 programas educativos del nivel licenciatura.<sup>17, 18</sup>

Los análisis del «Examen a la evaluación universitaria» comprenderían los fundamentos, procesos y resultados, de las prácticas desarrolladas durante cinco administraciones universitarias (1982-1985, 1985-1989, 1989-1993, 1993-1997 y 1997-2001) y en los 30 espacios Universitarios, comprendiendo 21 Organismos Académicos y nueve Unidades Académicas profesionales (UAP).<sup>19</sup>

Para cuidar el problema de la autenticidad de los resultados, procuré dejar registros de mis impresiones y juicios sobre la evaluación universitaria, en el «Diario de Investigación», así como abordar la negociación con los participantes sobre su intervención y la información proporcionada; aspecto, éste último que comentaré más adelante.

Estas notas, que tratan de hacer conciente el marco personal y profesional que asumo como investigador evaluador, compilan descripciones y reflexiones —elaboradas desde mi papel de observador no participante—, ante diversas experiencias con relación a ejercicios, participaciones y documentación derivada de la evaluación institucional y curricular, durante el proceso de investigación.<sup>20</sup>

Como investigador me reconozco participante en las prácticas de evaluación, con una permanencia en la Institución que data de 1995 a la fecha, desempeñando cargos que me vinculan con el objeto de estudio, primero como Líder de Proyectos en la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional, y después, como Asesor de la Secretaría Administrativa y de la Rectoría.

<sup>15</sup> La Ley de la UAEM señala como funciones académicas de la institución la docencia, la investigación y difusión cultural y extensión universitaria. « La docencia universitaria consistirá en la realización de procesos dinámicos, creativos y continuos de enseñanza-aprendizaje que, transmita el conocimiento universal, desarrolle facultades y aptitudes, infunda valores y eleve el nivel cultural de los individuos. Estará cimentada en el libre examen y discusión de ideas, con mutuo respeto, entre alumnos y personal académico. » [H. LI Legislatura del Estado de México, 1992]

<sup>16</sup> La Coordinación General de Estudios de Licenciatura reporta, a enero de 2002, una oferta educativa de 59 programas de licenciatura y tres de nivel Técnico Superior o Profesional Asociado. Esta oferta educativa, en general, registra 108 reestructuraciones curriculares.

<sup>17</sup> Al respecto el Estatuto Universitario, en el Artículo 53 del Capítulo I. De la Academia Universitaria, establece que «La docencia universitaria tendrá los tipos de Educación Media Superior y Educación Superior... La Educación Superior tiene por objeto la formación, preparación y capacitación en un campo determinado del conocimiento, para ejercer actividades profesionales; así como, proporcionar conocimientos que ofrezcan una formación para la indagación, creación y recreación del conocimiento o para prestar actividades profesionales de alta calidad. La Educación Superior contará con los niveles de educación profesional y de estudios avanzados. Adoptará las modalidades de estudios de técnico-profesional y de licenciatura, en el nivel de educación profesional; de diplomado superior, especialidad, maestría y doctorado, en el nivel de estudios avanzados; y de otros estudios de formación profesional, en ambos niveles» [UAEM, 1996]

<sup>18</sup> La UAEM, haciendo propia la noción de «Programa educativo» de la política educativa federal, contabiliza como dos o más programas educativos a un mismo plan de estudios que se imparte en dos o más espacios académicos.

<sup>19</sup> El Estatuto Universitario de la UAEM, en el Capítulo V. De los Organismos Académicos, Planteles de la Escuela Preparatoria y Dependencias Académicas, Artículo 71, define: «Los Organismos Académicos y Planteles de la Escuela Preparatoria atenderán simultánea, sistemática y concomitantemente la docencia, investigación y, difusión y extensión universitarias, en la disciplina o ámbito del conocimiento que tengan asignados. Constituyen entidades dotadas de órganos de gobierno y académicos y Dependencias Académicas y Administrativas». [UAEM, 1996]

<sup>20</sup> La subjetividad es una característica reconocida y asumida por el paradigma naturalista. El riesgo de que tanto el investigador como el evaluador se dejen llevar por sus propios intereses y visiones personales, se examina como parte del propio estudio, con dispositivos que permitan apreciar cómo su «propia cultura» está presente en lo que está observando o infiriendo. Los investigadores evaluativos tienen la obligación de reflexionar sobre el grado en que conscientemente influyen o no en el proceso y hacer explícito si sus predisposiciones teóricas pudieron haber sido determinantes en la forma de enfocar el estudio y principalmente su análisis e interpretación. [Patton, 1980]

**Otros elementos de juicio sobre el problema de la validez**<sup>21</sup> en el presente estudio, refieren las decisiones para recopilar y procesar la información, formular los resultados, su análisis y utilidad. Para ello, en el siguiente capítulo, aportaré descripciones sobre el desarrollo del caso evaluativo, para dar cuenta de cómo busqué atender algunos criterios de credibilidad y transferibilidad, con el deseo de que se pueda juzgar la idoneidad de tales decisiones y acciones; aunque tengo claro que esto podrá ser sólo en parte; ahora, con las explicaciones que comparto, y, finalmente, con el juicio de los destinatarios y lectores del informe.

**Respecto al criterio de credibilidad** en el presente estudio evaluativo, la decisión fue mantener una estancia prolongada en el contexto de la universidad y efectuar observaciones persistentes sobre eventos, actuaciones y comunicaciones. También, proveer a la investigación de herramientas adicionales a la observación no participante, como las entrevistas y el análisis documental, de manera que pudiera acceder a la triangulación de datos (fuentes de información), de métodos y de personas, y con ello acercarme a una comprensión de la evaluación con el mayor realismo posible. Para la triangulación de personas, anticipé la incorporación en las entrevistas de diversas perspectivas, entre éstas, la de los responsables, como los rectores; los diseñadores y evaluadores, entre los que se encuentran los asesores, funcionarios y directivos de la Administración Central, y los destinatarios, concretamente representados por alumnos, académicos, investigadores y trabajadores. Con esta decisión, el estudio no sólo contemplaría el interés del investigador, sus reflexiones y juicios; sino también el conocimiento y comprensión de los actores de la evaluación, sus manifestaciones sobre lo que consideran valioso y sus reacciones —coincidentes o discrepantes— sobre los puntos de vista y resultados del evaluador. De esta manera, un criterio adicional de credibilidad, fue la comprobación de mis impresiones con los participantes. **Respecto a los criterios de transferibilidad**, aunque estos deben advertirse sin mayor explicación, procuré que este informe ofreciera suficientes descripciones sobre el contexto y los fundamentos epistemológicos de la investigación, así como abundantes datos descriptivos que promovieran la identificación y comprensión de los lectores.

Con estas pautas, la investigación se enfocó hacia el problema de investigación y su naturaleza, disponiendo diversos medios para aprehender las representaciones de los participantes: un examen a la evaluación universitaria efectuado por los propios actores, con sus propios análisis, juicios y descripciones sobre el proceso evaluativo, los problemas que enfrentaron, las acciones y decisiones utilizadas para resolverlos, y la manera en que dichos problemas afectaron la calidad de la evaluación universitaria.

<sup>21</sup> Para la investigación cualitativa la validez interna pretende responder la pregunta: ¿Cómo se puede saber que un estudio de caso no es producto de la percepción selectiva del investigador, o en su defecto, un invento de su imaginación?. En el caso de la validez externa, la cuestión sería: Si estudiamos sólo un caso, ¿cómo se puede saber si los descubrimientos se aplican o no a cualquier otro?. Es evidente que en el primer tipo de validez, se está hablando de la objetividad de los datos, mientras que en el segundo se apela a la generalización [Donmoyer, 1997]

## Categorías para guiar la recopilación y análisis de información

**Ámbitos de la evaluación universitaria:** Institucional y curricular

**Componentes de la evaluación:** Fundamentación (Conceptos, principios y objetivos); resultados; juicios y efectos sobre los resultados; y recomendaciones.

**Enfoques adoptados de evaluación:** Diseño (Métodos y acciones; objetos de la evaluación; normas y criterios de valoración y comparación) y premisas institucionales y personales ante los enfoques adoptados.

**Propósitos de la evaluación:** Aportar información relevante; apoyar la toma de decisiones; sustentar procesos de mejora.

**Participantes en la evaluación:** Responsables; diseñadores y realizadores; y destinatarios.

**Efectos de la evaluación:** En la institución y la docencia; en las escuelas y los programas educativos; en los académicos, administrativos y alumnos.

**Criterios fundamentales de la evaluación:** Veracidad, credibilidad y justicia

Desde estas definiciones básicas el *Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM*, dejó el plano conceptual, genérico, para tomar dos cursos de acción. El primero, para documentar la investigación como trabajo de tesis, con la definición de contenidos y la redacción de temas para integrar los antecedentes y fundamentos teóricos del estudio. El segundo, relativo a la fase empírica, con la adopción de un conjunto de decisiones y la realización de esquemas y análisis para ejecutar las técnicas de investigación del estudio de caso. Los planteamientos registrados en el *Proyecto de investigación* fueron reformulados y/o reconstruidos con base en un conjunto más claro de categorías para asimilar y comprender los datos; pero, sobretodo, a partir de la necesidad que impuso la compleja realidad para situarse con métodos diversos, adaptables y sensibles. En el capítulo siguiente, describo ambos cursos de acción, como caminos andados.



## **Capítulo IX**

# Decisiones y recorridos del caso evaluativo

«Un día escribí que todo es autobiografía, que nuestra vida cada uno la vamos contando en todo cuanto hacemos y decimos, en los gestos, en la manera como nos sentamos, como andamos y miramos, como volvemos la cabeza o cogemos un palo del suelo. Quería yo decir, entonces, que, viviendo rodeados de señales, nosotros mismos somos un sistema de señales».

José Saramago,  
*Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)*



«No era necesario demostrar los hechos: bastaba con que el autor lo hubiera escrito para que fuera verdad, sin más pruebas que el poder de su talento y la autoridad de su voz. Era de nuevo Scherezada, pero no en su mundo milenario en el que todo era posible, sino en otro mundo irreparable en el que ya todo se había perdido».

Gabriel García Márquez,  
*Vivir para contarla*



## 9.1 El análisis de documentos<sup>1</sup>

En torno a las prácticas de evaluación la UAEM ha hecho suya la cultura por documentar, en informes de diversos tipos, el trabajo realizado, los resultados encontrados, las acciones sugeridas o decisiones adoptadas. En ocasiones se llega al extremo de pensar y afirmar que el *currículum* de una escuela es el documento que lo expone. Encontramos documentos para negociar; documentos —con un diseño ejecutivo que mejore el impacto— para presentar un informe; documentos para cada propuesta de trabajo; etc. Si bien los documentos que registran planteamientos, descripciones o necesidades, no son la realidad universitaria, representan un acercamiento al proyecto, discurso o resultados de la Institución desde la propia mirada de quien los formula; finalmente, un testimonio de las directrices, decisiones y del trabajo efectuado.<sup>2</sup>

**Utilicé el análisis documental como un apoyo para la observación, ya que —en alguna medida— permite «reconstruir» sitios y momentos en que han ocurrido algunas prácticas de evaluación.**

Plantee esta técnica como un acercamiento al objeto de estudio y como recurso para orientar el desarrollo de las entrevistas con los participantes en la evaluación universitaria. Con base en la investigación documental y mi experiencia en la Universidad, identifiqué una cantidad considerable de materiales representativos para sustentar los tipos de evaluación universitaria en distintos ámbitos.

<sup>1</sup> Como en el capítulo anterior, ahora al comenzar la descripción de la fase empírica de la investigación, me gustaría dejar notas sobre algunos conceptos relativos a los métodos para asegurar la validez interna (credibilidad) de un estudio cualitativo, y que he procurado tener presente en el desarrollo de la misma.

**Trabajo prolongado en el contexto.** Trata de controlar que la recolección de datos se vea contaminada, por las reacciones que provoca la presencia del investigador cualitativo en el lugar de los hechos. Otro aspecto que atiende este criterio es que la dinámica cambiante y multidimensional que presenta la realidad diaria, difícilmente puede ser percibida en un tiempo breve. [Santos, 1993: 164-165; Guba, 1981: 158].

**Observación persistente.** En con lo anterior, adentrarse en una realidad compleja a fin de comprenderla lo más integralmente posible, implica identificar cualidades perseverantes y las características atípicas... «...La interacción prolongada y persistente en una situación o contexto, permite a los investigadores comprender lo que es esencial y característico, y a aprender a eliminar aspectos que son irrelevantes atendiendo a los que son críticos». [Guba, 1981: 158].

**Juicio crítico de expertos.** Conforme la recopilación de datos se hace más abundante, el investigador debe alejarse un breve tiempo del lugar y confrontar sus datos, análisis e interpretaciones con los juicios y opiniones de otros expertos (colegas), que pueden compartir el mismo enfoque teórico-metodológico. Esto posibilita despejar tendencias demasiado subjetivas a la hora de seleccionar, recolectar e interpretar los datos y sobre todo, le evita caer en actitudes parciales o arbitrarias. [Guba, 1981; Santos, 1993]

**Triangulación.** Se identifican cuatro tipos básicos: 1) De datos (contrastación de datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio, para depurar información y asegurar que los resultados se trabajen en forma interconectada). 2) De personas o investigadores (contrastación de hechos y perspectivas de varios informantes, para identificar consensos o contradicciones). 3) De perspectivas (uso de múltiples perspectivas teóricas o ideológicas para el análisis e interpretación de la información, y depurar el sesgo que encierra un solo enfoque). 4) De métodos (empleo combinado de métodos de obtención y análisis de información, para detectar las limitaciones y en consecuencia, depurar el análisis de los datos). [Patton, 1980; Guba, 1981; Goetz & LeCompte, 1984; Santos, 1993]

**Comprobaciones con los participantes.** El investigador debe aceptar y trabajar con opiniones y percepciones de los actores involucrados, sean opuestas o generadoras de conflicto; lo que implica corroborar su perspectiva e interpretar las contradicciones que surjan, para presentar un análisis coherente, lógico y consistente. [Patton, 1980; Goetz & LeCompte, 1984]

<sup>2</sup> Cuando los acontecimientos y/o actividades no pueden observarse directamente, la entrevista con los sujetos que vivieron esos procesos resulta ser de gran utilidad. Sin embargo, también es conveniente tener acceso y revisar los documentos existentes, actas, reportes y trabajos que sobre determinado tema o problemática se realizaron en cierta época, pues constituyen excelentes fuentes de información cualitativa. [Stufflebeam & Shinkfield, 1989]

## Materiales para el análisis documental

(Identificación preliminar)

**Ámbito internacional:** Conferencia mundial sobre la Educación Superior (UNESCO); Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO); y Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México. Educación Superior (OCDE)

**Ámbito federal:** Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Gobierno de la República, Poder Ejecutivo Federal. México); Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública. México); informes de labores del Poder Ejecutivo Federal; estudios y propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); documentos básicos y reportes de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); documentos básicos e informes de los Comités Interdisciplinarios para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para las funciones institucionales y programas educativos; documentos básicos, convocatorias y reglas de operación de programas de financiamiento extraordinario del Gobierno Federal (FOMES, PROMEP, PIFI).

**Ámbito estatal:** Plan de Desarrollo de Estado de México 1999-2005; Programa Sectorial de Educación del Gobierno del Estado de México; informes del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de México; Sistema Integral de Evaluación del Desempeño del Poder Ejecutivo Estatal (SIED). Gobierno del Estado de México.

**Ámbito institucional:** Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; Estatuto Universitario de la UAEM; Reglamento de Escuelas y Facultades de la UAEM; Plan Rector de Desarrollo Institucional de la UAEM, 2001-2005; Plan General de Desarrollo de la UAEM, 1997-2009; informes anuales de actividades de la administración universitaria; informes de Auto evaluación institucional para la CONAEVA; informes de la CONAEVA sobre la auto evaluación institucional; proyectos institucionales para participar en programas de financiamiento extraordinario del Gobierno Federal (FOMES, PROMEP, PIFI); informes de evaluación de los proyectos institucionales para participar en programas de financiamiento extraordinario del Gobierno Federal; reportes de evaluación de los CIEES para las funciones institucionales: estudios y proyectos para el desarrollo institucional (Educación abierta y a distancia, flexibilidad académica, desconcentración universitaria, financiamiento); dictámenes del Consejo Universitario sobre proyectos institucionales; estudios realizados por dependencias y centros de investigación de la UAEM [Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación Educativa (CIDIE) y Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular (COPLADECUR); reportes y publicaciones institucionales o independientes (tesis, artículos, memorias de congresos).

**Ámbito curricular:** Proyectos curriculares para la creación o reestructuración de programas educativos; informes de la Comisión de Planeación y Evaluación del H. Consejo Universitario sobre la creación o reestructuración de programas educativos; reportes de los CIEES sobre la evaluación de programas educativos; informes de auto evaluación de programas educativos; planes de Desarrollo de Organismos Académicos; informe anual de actividades de Organismos Académicos; Lineamientos de la UAEM para el desarrollo curricular; Lineamientos de la UAEM para la evaluación del personal docente; Proyecto Institucional de Innovación Curricular.

Conseguí la mayor parte de estos materiales; sin embargo, el análisis documental —para el examen a las prácticas de evaluación universitarias— se concentró en documentos específicos de los ámbitos institucional y curricular. Para el primer caso, trabajé con los informes anuales de actividades y la auto evaluación CONAEVA; para el segundo, con los proyectos de creación o reestructuración de programas educativos. El material de los ámbitos internacional, federal y estatal, lo utilicé para dar contenido a algunos apartados de los capítulos antecedentes del informe, como son *El contexto de la educación superior*, y *La evaluación de la educación superior*.

No obstante esta primer acotación y que sólo utilizaría las secciones descriptivas o argumentativas del texto evaluativo contenido en los materiales, descartando la sección estadística o de análisis cuantitativos, los ejemplares de los documentos elegidos representaban una cantidad considerable. Decidí buscar una herramienta para el tratamiento automatizado de la información, como apoyo al procesamiento necesario para el análisis documental. **Así, para el análisis cualitativo asistido por computadora trabajé inicialmente con el software Ethnograph.** [Qualis Research, 1998]

Una comprensión inicial de esta herramienta advirtió la necesidad de formular un sistema de categorías («ramas de códigos y sub códigos») para identificar y clasificar los planteamientos de interés (párrafos de texto). Ya que Ethnograph sólo permitía trabajar con «ramas» de hasta tres categorías, fue necesario agrupar los materiales bajo una clasificación diferente, la que resultó más comprensiva para las categorías del objeto de estudio. El directorio de documentos se amplió por las tareas de recopilación del material, pero se precisó y ordenó bajo el **sistema de categorías para el análisis de documentos**, que presento en la siguiente página.

Las categorías del primer nivel representaron los «tipos» de material documental. Esta clasificación se derivó de la naturaleza genérica de los materiales; es decir, por un lado, aquellos cuyo contenido representaba «propuestas, conceptos o principios, políticas, criterios o parámetros» (el discurso) sobre la evaluación, y, por otro, los materiales que contenían «resultados, juicios y efectos y recomendaciones» de una evaluación particular realizada (realidad). Las categorías «institucional» y «curricular» se conservaron como vertientes del estudio de caso y no como guías del análisis documental. Éste se practicaría por igual para los materiales en los dos ámbitos de evaluación.

Las categorías del segundo nivel se definieron a partir del objeto de estudio planteado para la investigación, buscando generar el conocimiento bajo la orientación del problema y los objetivos del estudio. También consideré la naturaleza y contenidos principales del material documental, anticipando el significado o conceptos que encontraría en documentos que expusieran un informe de evaluación, o aquellos que la consideraban punto de partida para la formulación de un modelo o propuesta de trabajo. Supuse que en los informes de evaluación encontraría más referencias a resultados y logros alcanzados, por ejemplo; y en los planes, proyectos o documentos de política educativa, información sobre conceptos de tipo normativo o indicativo, como principios, problemas o retos, acciones, criterios e indicadores.

Estos dos niveles constituyeron la primer rama de categorías para el análisis documental de la evaluación institucional. Necesité formular un par de ramas más, de manera que pudiera también identificar el alcance de la evaluación a partir de los ámbitos desde y para los cuales era presentada o los objetivos de la educación superior sobre los que se pronunciaba, así como diferenciar el tema particular —en el campo de la docencia univer-

sitaria—, a que se refería el planteamiento.

Este ejercicio para definir y estructurar las categorías del análisis de documentos de la evaluación institucional, orientó una tarea similar para la evaluación curricular. Para el análisis documental del material que fundamenta la evaluación curricular, se buscó un esquema con categorías que comprendieran la amplitud del currículum y su concepción como proceso y no sólo como diseño o planificación educativa. La extensión y claridad de tales categorías habría de permitir la identificación de argumentos y juicios de valor sobre la problemática que fundamentaba, ya sea en los planes o proyectos de los Organismos Académicos, tanto la creación de un programa educativo como su reestructuración, así como los objetivos que tal cambio perseguía.

Sistema de categorías para el análisis de documentos

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL				EVALUACIÓN CURRICULAR		
<b>RAMA 1: SOPORTE DE LA EVALUACIÓN</b>				<b>RAMA 1: SOPORTE DE LA EVALUACIÓN</b>		
INFORMES DE EVALUACIÓN INTERNA	PLANES, NORMATIVIDAD, PROYECTOS Y ESTUDIOS INSTITUCIONALES	POLÍTICA DE EVALUACIÓN INTERNA	INFORMES DE EVALUACIÓN EXTERNA	PROYECTO PARA LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO	PROYECTO PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos</li> <li>Resultados</li> <li>Juicios y efectos</li> <li>Recomendaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos</li> <li>Problemas o retos</li> <li>Objetivos</li> <li>Pólizas</li> <li>Estrategias y líneas de acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos</li> <li>Criterios</li> <li>Indicadores</li> <li>Parámetros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentos</li> <li>Resultados</li> <li>Juicios y efectos</li> <li>Recomendaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencias sociales y administrativas</li> <li>Ingeniería y tecnología</li> <li>Ciencias de la salud</li> <li>Educación y humanidades</li> <li>Ciencias agropecuarias</li> <li>Ciencias exactas y naturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencias sociales y administrativas</li> <li>Ingeniería y tecnología</li> <li>Ciencias de la salud</li> <li>Educación y humanidades</li> <li>Ciencias agropecuarias</li> <li>Ciencias exactas y naturales</li> </ul>	
<b>RAMA 2: ALCANCE DE LA EVALUACIÓN</b>				<b>RAMA 2: ARGUMENTOS PARA EL CAMBIO O PROPUESTA</b>		
ÁMBITO DE ACCIÓN	CAMPOS DE LOS OBJETIVOS Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN	PLANOS DE OBSERVACIÓN	PROBLEMÁTICA INTERNA	PROBLEMÁTICA EXTERNA		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Internacional</li> <li>Federal</li> <li>Estatlal</li> <li>Institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinencia</li> <li>Cobertura con equidad</li> <li>Calidad</li> <li>Integración, coordinación y gestión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso</li> <li>Realidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coherencia del programa educativo</li> <li>Eficacia del currículum</li> <li>Valor de los métodos y prácticas educativas</li> <li>Suficiencia y adecuación de recursos</li> <li>Eficiencia de la administración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribución al progreso social</li> <li>Contribución al crecimiento económico</li> <li>Contribución al desarrollo cultural</li> <li>Política educativa</li> <li>Evolución de la disciplina</li> <li>Desarrollo de la ciencia y tecnologías educativas</li> </ul>		
<b>RAMA 3: TEMAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>				<b>RAMA 3: OBJETIVOS QUE PERSIGUE EL CAMBIO O LA PROPUESTA</b>		
EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA	INSUMOS DE LA DOCENCIA	OPERACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	NIVEL SOCIAL	NIVEL INSTITUCIONAL	NIVEL INDIVIDUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas y retos</li> <li>Directrices de política educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivos de la educación superior universitaria</li> <li>Beneficios de la educación superior universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnos</li> <li>Sociedad</li> <li>Mercado de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura académica</li> <li>Procesos educativos</li> <li>Recursos para la docencia</li> </ul>	<p>Conforme a los <i>Apuntes y reflexiones en torno a la evaluación de la calidad</i>, del capítulo VII</p>		

Los esquemas que forman parte del sistema de categorías para la evaluación curricular, se formularon con base en los planteamientos del modelo de evaluación de programas educativos de la Comisión de Evaluación de la Educación Colegial de Québec<sup>3</sup> (CEEC) [L'Ecuyer, 1997], los conceptos en torno a la calidad de la educación superior, propuestos por José Ginés [1995] y las variables e indicadores con los que la ANUIES elabora el diagnóstico del Sistema de educación superior [ANUIES, 2000].

Paralelamente al desarrollo de esta estructura acudí a diversas instancias de la Administración Central de la Universidad o al Archivo General e Histórico para conseguir los materiales identificados. Los documentos que así lo requirieron fueron digitalizados para facilitar su almacenamiento, recuperación y tratamiento. Para una identificación plena y una clara diferenciación, se clasificaron y renombraron, en especial cuando se trataba de materiales secuenciales, como el segundo o tercer informe de un mismo rector, o proyectos de reestructuración de un mismo plan de estudios.

**El contenido de cada uno de los materiales recopilados fue revisado para identificar aquellas partes que ofrecían mayor utilidad para el objeto de estudio, los objetivos y el problema de la investigación, a partir del sistema de categorías.** Dichos contenidos, o bloques de texto, identificados por medio de la lectura como unidades de análisis pertinentes, fueron almacenados en una base de datos; diseñada para sustituir el uso del programa *Ethnograph v5.0*, ya que con éste tuve dificultades para «categorizar» el material y recuperar las notas almacenadas. A medida que aumentó la información registrada, su empleo requería una mayor inversión de tiempo por el número de filtros y la ejecución de diversas tareas sólo para esta función.

En esta etapa de almacenamiento o filtro no se trabajó con el contenido completo de algunos materiales; por ejemplo, en los informes de actividades de las administraciones universitarias, sólo ocupé el mensaje o texto del informe y no el anexo estadístico; y en los proyectos de creación o reestructuración de planes de estudio, sólo utilicé la sección que contenía los elementos de evaluación con los cuales se sustentaba la decisión —sujeta a la aprobación del Consejo Universitario— sobre la creación o reestructuración de un programa educativo. **Los materiales que formaron parte del análisis documental para la evaluación institucional sumaron 27 documentos: 22 informes de evaluación del PRDI o informes de actividades (de 1982 a 2001) y cinco reportes de auto evaluación CONAEVA que comprenden el periodo de 1995 a 2000. El análisis documental para la evaluación curricular se apoyó en 45 proyectos de creación o reestructuración de programas educativos.**<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Se trata de un programa de evaluación que busca responder a características generales de los programas educativos, con adaptaciones según cada caso particular, mediante guías específicas que enfatizan la importancia de los criterios y sub criterios según la naturaleza de los programas educativos; por ejemplo, la calidad, cantidad y accesibilidad de laboratorios, talleres y equipamiento tiene una especial atención en programas que preparan para empleos especializados, a diferencia de los que se orientan más al desarrollo de la persona. Con este enfoque, la presentación de las guías de evaluación evolucionan paulatinamente con la intención de que cada vez más los colegios clarifiquen el juicio que debe emitir y tengan mayor libertad para exponer las informaciones que les permitieron formular dicho juicio. En el procedimiento de auto evaluación —siguiendo el caso mencionado—, la comisión pide describir primeramente los recursos vinculados al programa (computadoras, software, etc), después solicita describir la forma en que el colegio se asegura de que ese equipo sea accesible a los estudiantes (horarios de laboratorios, servicios de asistencia técnica y pedagógica), por último, la comisión solicita al colegio juzgar si sus recursos son adecuados y, según el caso, indicar si se propone mejorarlos. [L'Ecuyer, 1997: 126-131]

<sup>4</sup> Ver Anexo 2, Material que formó parte de análisis documental.

Después de haber seleccionado y concentrado la información, procedí a generar los reportes para el análisis documental, propiamente dicho. Con este resultado preliminar advertí que, aún tratándose de información «seleccionada» el volumen de los registros procesados en la base de datos era considerable, lo que representaba todavía una cantidad importante de trabajo a efectuar, no sólo para concluir con esta técnica de investigación, sino también para avanzar con los otros recursos que me había propuesto emplear: las entrevistas y el tratamiento del diario de investigación.

**Bajo el diseño original, la investigación se extendería más allá de los tiempos previstos, por lo que decidí concentrarme en la evaluación institucional y recuperar la información del ámbito curricular —en los casos en que fuera pertinente— durante la etapa del análisis de resultados o presentarla sólo a nivel descriptivo en los temas de los antecedentes de la tesis. Una restricción similar fue necesaria para el material de la evaluación institucional, ya que aún cuando localicé la mayoría de los documentos necesarios, clasificados en los rubros del *Soporte documental*, finalmente —bajo el mecanismo descrito para una observación detallada—, sólo procesé los materiales del primer grupo (informes de actividades e informes de auto evaluación la CONAEVA). Como en el ámbito curricular, los materiales que descarté tuvieron la misma suerte.**

Evaluación institucional								
Registros procesados en la base de datos para el análisis documental								
Subcódigos	Fundamentos		Resultados		Juicios y efectos		Recomendaciones	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Problemas y retos	5	7	2	---	12	5	14	3
Directrices de política educativa	18	17	11	1	12	1	5	
Objetivos de la ES universitaria	17	12	12	---	8	---	7	5
Beneficios de la ES universitaria	3	1	12	---	6	---	5	
Filosofía universitaria	111	58	8	---	19	---	10	1
Alumnos	4	---	52	---	5	1	2	---
Sociedad	2	---	7	---	3	---	3	---
Mercado de trabajo	1	---	4	---	5	---	4	---
Estructura académica	10	3	33	---	7	1	4	---
Procesos educativos	7	3	100	---	6	---	8	---
Recursos para la docencia	2	1	44	1	4	1	5	---
	<b>180</b>	<b>102</b>	<b>285</b>	<b>2</b>	<b>87</b>	<b>9</b>	<b>67</b>	<b>9</b>

A: Informes de evaluación interna  
B: Planes, normatividad y estudios institucionales

Con los reportes de la información, para la evaluación institucional, integré dos carpetas: una agrupó los contenidos de la evaluación desde los registros de los «informes de evaluación interna» y, la segunda, desde los «planes, normatividad y estudios institucionales». A partir de la combinación de las categorías de las ramas 1 y 3, «Soporte de la evaluación y Temas de la docencia universitaria», se generaron cuatro tipos de informes para estas dos vertientes: 1) ¿Cómo se conceptualizan los factores del contexto, los fundamentos de la educación superior universitaria, y los componentes insumo, de operación y desarrollo de la docencia universitaria?; 2) ¿Qué testimonios se ofrecen como resultados o logros de la universidad en torno a estos factores y componentes?; 3) ¿Qué juicios y reflexiones sobre los efectos de los resultados ofrece la universidad sobre estos factores y componentes?; y 4) ¿Qué pautas de acción o propósitos recomiendan para el desarrollo de la universidad en torno a estos factores y componentes?

Reunida la información de los diversos materiales, ahora por cada uno de los sub códigos o temas de la docencia universitaria, ésta fue revisada para mejorar su ubicación en alguna categoría; siendo el caso, algunos planteamientos se resumieron para conservar la idea central, evitando frases discursivas o introductorias. Cuando la información contenida en algunas categorías no respondía o no se diferenciaba con claridad, éstas se modificaron, como en el caso de «juicios y efectos, y recomendaciones», que finalmente dieron lugar una sola categoría. Lo mismo ocurrió con los conceptos de la rama Temas de la docencia universitaria, cuyo esquema final quedó como sigue:

CÓDIGOS	Subcódigos	Temas
1. EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	1.1. Problemas y retos	111. Conocimiento
		112. Sociedad
		113. Mercado de trabajo
		114. Institucionales
	1.2. Directrices de política educativa	121. Planeación federal y estatal
		122. Planeación institucional
123. Legislación universitaria		
2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA	2.1. Objetivos de la educación superior universitaria	211. Pertinencia social
		212. Cobertura con equidad
		213. Calidad educativa
		214. Coordinación e integración
	2.2. Beneficios de la educación superior universitaria	221. Sociales
		222. Individuales
		231. Objetivos y fines
	2.3. Filosofía universitaria	232. Institución
		233. Administración y comunidad universitaria
		234. Principios universitarios
235. Innovación y transformación educativa		
3. OPERACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	3.1. Alumnos	
	3.2. Estructura académica	321. Control escolar
		322. Organización escolar
	3.3. Procesos educativos	
	3.4. recursos para la docencia	341. Personal académico
		342. Instalaciones, equipo y material didáctico
343. Recursos financieros		

El trabajo de análisis hasta aquí comentado, sirvió para simplificar las observaciones sobre los informes de actividades, es decir, se seleccionó la información para hacerla más abarcable y manejable a partir de los criterios y procedimientos de categorización y codificación descritos.

**A partir de estos reportes me di a la tarea de elaborar un informe del análisis documental para la evaluación institucional, como práctica de la evaluación universitaria.** Dicho informe presentó una síntesis de las unidades de texto identificadas y clasificadas, a partir de los informes anuales de actividades y los informes de auto evaluación para la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior [CONAEVA]. En este documento, intenté resumir los contenidos de la evaluación universitaria en los últimos 22 años, abarcando cinco administraciones universitarias y el periodo de dos años del actual rectorado. El orden de la exposición siguió la clasificación temática utilizada para el procesamiento del material y, en cada caso, según la disponi-

bilidad de información, abordé las tres categorías definidas para el estudio de la evaluación universitaria: fundamentos, resultados, y juicios y recomendaciones.

Se trata de un resumen descriptivo que sirvió para determinar qué se evalúa, cómo se evalúa, con qué procedimientos, escalas y normas, y cuáles son los resultados que informa la evaluación. En la redacción de este material tuve claro que, por el periodo que comprendía, algunos planteamientos habían perdido vigencia, como en el caso de las recomendaciones para atender determinado problema, en situaciones que, a mi juicio, ya no se observaba en la actualidad. Otras decisiones tuvieron que ver con la integración y síntesis de planteamientos, como la acumulación de resultados; en cualquier caso, partí de mi experiencia laboral en la UAEM. Deliberadamente omití fechas y cantidades —en su lugar anoté «EQUIS»—, primero, porque el interés del estudio se centra en la evaluación universitaria y no en el contenido de un informe particular. Segundo, porque no busqué calificar el desempeño de un rector, como tampoco valorar el progreso o demérito de la actividad institucional, a partir del enfoque cuantitativo. Este informe intentó reunir elementos para el conocimiento y comprensión de los participantes sobre esta práctica de evaluación. En este sentido, las cantidades no hacían falta.

**Este reporte del análisis documental constituyó uno de los materiales primarios para el informe del estudio de caso**, y, junto con las entrevistas y las notas del diario de investigación, reportaron un conocimiento de lo que se evalúa y cómo se lleva a cabo, lo que fue punto de partida para una tarea, más analítica, dedicada a inferir la presencia y atención de las normas de evaluación en esta práctica evaluativa. Su contribución en la administración de las entrevistas no tuvo el papel originalmente ideado, ya que más que aportar elementos para estructurar la guía de entrevista, aportó un conocimiento que facilitó que estos encuentros fueron más dinámicos y, en algunos momentos, inquisitivos.

«La entrevista fue larga, minuciosa, en tres semanas completas y agotadoras, y la hice a sabiendas de que no era para publicar en bruto sino para ser cocina en otra olla: un reportaje. La empecé un poco de mala fe tratando de que el náufrago cayera en contradicciones para descubrirle sus verdades encubiertas, pero pronto estuve seguro de que no las tenía. Nada tuve que forzar. Aquello era como pasearme por un pradera de flores con la libertad suprema de escoger las preferidas».

Gabriel García Márquez,  
*Vivir para contarla*



## 9.2 Las entrevistas<sup>5</sup>

De la metodología formulada, con los retornos reflexivos y sus efectos en nuevas delimitaciones, contaba con los resultados primarios del análisis documental y me mantenía atento con las notas de las observaciones *in situ*<sup>6</sup>, pero me encontraba rezagado en las entrevistas que pretendía llevar a cabo.

En el proyecto había identificado un buen número de personas como participantes en cada una de las prácticas de evaluación institucional y curricular, en los roles de responsables, diseñadores o evaluadores, y destinatarios. Ahora, con la intención de abordar sólo las perspectivas dentro del terreno institucional, tendría que abocarme y decidir quiénes podrían representar posturas significativas de valor, por su experiencia y responsabilidad directa en los procesos de la evaluación.<sup>7</sup>

En el plan preliminar de entrevistas figuraban cinco ex rectores y un rector, quienes comprendían el periodo que abarcó el análisis documental; asesores, funcionarios o directivos, principalmente de la Secretaría de Docencia y de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional, ambas de la Administración Central; y, finalmente, contemplaba algunos universitarios notables, como profesores e investigadores, líderes de opinión, y alumnos y profesores consejeros universitarios. **En la administración de las entrevistas sólo pude acceder a la perspectiva de los dos primeros grupos;** los destinatarios de la evaluación quedaron fuera y, aunque lamento no haber podido

<sup>5</sup> Tradicionalmente a la entrevista se le asocia con las escalas de actitud o de opinión y a los cuestionarios; nada más erróneo, ya que estos últimos son instrumentos auto administrables —con preguntas predefinidas, que normalmente se aplican a grupos grandes de sujetos— más todas las diferencias de concepción y, por tanto, de soporte epistemológico. Aún cuando con estas herramientas también se suele abordar los sentimientos de las personas e inclusive, puede pedírseles que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras, en general adoptan una forma estandarizada, de tal modo que a todos los participantes se les formulan las mismas preguntas en forma idéntica, con el fin de asegurar la validez del instrumento y en consecuencia, tener garantías de una información confiable y equiparable [Bogdan y Taylor, 1990: 100-101]

<sup>6</sup> La observación me ayudaría a saber qué se hace en las prácticas de evaluación y cómo transcurre la aplicación de métodos e instrumentos, y hacerme de descripciones detalladas que podría complementar con otras técnicas. Como comenta Patton, la información que se obtiene a través de una «sesión de observación» es la descripción del escenario, las actividades que se realizaron en ese lugar, la gente que participó, y los significados que para esa gente representan las actividades y su propia participación en ellas. [1980: 124]

<sup>7</sup> La entrevista cualitativa permite obtener información importante para el desarrollo del estudio naturalista: conocer las experiencias destacadas de una persona, así como las percepciones y significados de las mismas; aprender sobre acontecimientos y actividades, que no pueden observarse directamente; y, abarcar una escenarios, situaciones o personas, en un tiempo relativamente corto, en comparación con la observación participativa. [Bogdan y Taylor, 1990: 128-129]

incorporar su visión y sus principales voces, ahora creo adecuado emprender un estudio propio que retribuya la importancia a su pensamiento, expectativas y necesidades. En síntesis, el planteamiento original de la investigación resultó ambicioso desde mis recursos como investigador de tiempo parcial: simplemente decidir a qué alumnos, profesores, investigadores y trabajadores entrevistar y por qué, así como la tarea de negociación de su participación, era un trabajo importante que implicaba seguir postergando la terminación del estudio.

<sup>8</sup> Bogdan y Taylor, conciben a lo que llaman entrevistas cualitativas, como «encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador [evaluador] y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias, situaciones, tal como lo expresan, con sus propias palabras y entonación». Este tipo de entrevistas, son de hecho una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este caso, el investigador es el propio instrumento de la investigación, en lugar de un protocolo o cuestionario. Esto significa que el investigador no solo busca obtener respuestas, sino también determinar qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Los mismos autores enfatizan que al investigador cualitativo no le interesa la «verdad», sino las perspectivas y percepciones del entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones, etcétera, ya que esta información es tan valiosa como las descripciones objetivas. [1990: 100-101, 126]

**La elección de los informantes;** en el caso de los «rectores» no había deliberación, pretendí, de ser posible, entrevistar a los seis; aunque me reconocía con afinidad y cercanía afectiva con algunos, por lo que intuía cierta facilidad para conseguir su participación. Respecto al grupo que ubiqué con experiencia en el diseño y conducción de la evaluación, algunos ya no trabajan en la Administración Central o en la Universidad, y otros eran mis actuales compañeros de trabajo, aunque en áreas distintas. La decisión fue acudir con quienes tenía o tuve alguna relación profesional, sin importar dónde se encontraran o si mediara algún lazo de afecto. No me preocupé porque la cantidad de personas a entrevistar fuera representativo, numéricamente hablando; en lugar de inquietarme por multiplicar las observaciones y demostrar «un amplio alcance» del estudio, me importó acceder e incorporar a quienes eran o habían sido actores importantes en esta práctica de evaluación, con una experiencia, desarrollo profesional y puntos de vista útiles para cruzar información y verificar los hallazgos.<sup>8</sup>

**En la planificación del estudio me había planteado realizar entrevistas del tipo semiestructurado y abierto.**<sup>9</sup> Éstas últimas previendo aprovechar contactos informales o casuales con personas que, si bien no formaban parte del grupo de participantes en la evaluación universitaria, pudieran ofrecer una visión complementaria al objeto de estudio, como padres, funcionarios o empleados de la universidad de un área distinta donde situaba la investigación. La reconstrucción y registro de este tipo de «entrevistas» las efectuaría como notas de campo, en el diario de investigación. Así fue y, aunque fueron pocos los casos, su información resultó valiosa para temas del contexto universitario, como para los resultados y sus análisis.

<sup>9</sup> Benney y Hughes mencionan que las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas; no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. [En Taylor y Bogdan, 1990] La entrevista cualitativa puede llevarse a cabo de dos formas: La primera complementa a la observación participativa y las preguntas se plantean de modo muy espontáneo, como parte natural del curso de una interacción. Inclusive, las personas con las que se platica, pueden no darse cuenta de que están siendo entrevistadas. La segunda modalidad, es aquella basada en una guía general, esto es, un conjunto de puntos o temas que deben ser explorados durante la entrevista. La lista con los puntos a tratar, no deben seguirse en un orden determinado y la forma en que se deben formular las preguntas para evocar respuestas sobre el tema en particular, no se establece de antemano. Básicamente la guía permite asegurar que todos los puntos relevantes a tratar, se cubran durante la entrevista. [Patton, 1980: 198]

En el papel estaba resuelto: efectuar entrevistas semiestructuradas con informantes clave y realizar su registro mediante grabación magnetofónica. En la práctica, era necesario resolver la necesidad de esa «semiestructura», lograr la participación de las personas en un contexto claro y justo de negociación, y, resolver los detalles y temores de cada situación particular, en concreto, con el rector actual y quienes habían ocupado este cargo. Me imaginaba frente a ellos con un nerviosismo que sólo daba para susurrar las preguntas; con una actitud recurrente en el

guión; con un conocimiento inseguro y manifiesto; con un temor, en síntesis, por desconocer su reacción ante preguntas que, en el fondo, cuestionarían la presencia de algunos valores en la evaluación universitaria. En coincidencia con Kushner [2002: 95-96], el dominio de mí mismo, como aspecto esencial en esta situación de evaluación, no lo tenía plenamente; y si al final uno termina estructurando sus observaciones a partir de sus creencias, valores y experiencia, por mi parte, también en el fondo, la elección por las entrevistas semiestructuradas obedecía a este «*semidominio*» de mí mismo, proveniente de una «*semicomprensión*», en particular, respecto a la necesidad de tener claro por qué me interesaba en las entrevistas para la evaluación, antes de saber cómo llevarla a cabo.

Era necesario convencerme de la importancia de la evaluación en el progreso educativo de la Universidad, y que el estudio y las entrevistas eran una oportunidad, dentro de un enfoque que podrían o no compartir los informantes, para encontrar con ellos los puntos débiles de la evaluación y persuadirles de las modificaciones necesarias, en tanto que su rol pudiera tornarse en una participación más reflexiva y comprometida con una evaluación más útil y creíble.

**Si quería que el estudio promoviera la comprensión y con ella la reflexión sobre una mejor práctica de la evaluación universitaria, las perspectivas tendrían que converger en un reconocimiento y análisis sobre su calidad.** La pregunta era a partir de qué normas examinar la evaluación universitaria. Mientras conseguía algún conocimiento sobre este tema, bosquejé algunas preguntas o temas de interés que podrían ir dando estructura a la guía de entrevista; entre otras: Los métodos y criterios utilizados para efectuar la evaluación; los factores, indicadores y parámetros empleados en la evaluación institucional; el alcance de los indicadores para medir la calidad; la evaluación externa; la importancia de que cada escuela se dote de una política de evaluación de sus programas; la asimilación del método y orientaciones que guían las acciones de evaluación; los canales para escuchar e reunir las recomendaciones de la comunidad universitaria; los resultados de la evaluación y los efectos percibidos; la evaluación de los métodos y criterios utilizados en la evaluación; los problemas que enfrentaron en el proceso y estrategias utilizadas para salvarlos; cómo estos problemas afectan la calidad de la evaluación; y, ¿las cosas han cambiado?

No obstante estas ideas, sentía que no resolvían la necesidad de contar con una guía respecto a las normas para evaluar la evaluación universitaria, ya que este bastidor no sólo debía orientar el guión de las entrevistas sino también la integración de la información de cara a los resultados del estudio; de lo contrario, ¿sobre qué base concretar la triangulación de métodos e informantes?

La investigación documental en librerías y en la Internet me ofreció una opción en los *Estándares de la evaluación de programas* de la Junta del Comité de Estándares para la Evaluación Educacional, del Centro de Evaluación de la Universidad de Western Michigan; así como en los *Criterios fundamentales de la evaluación* que presenta House, en su obra *Evaluación, ética y poder*. Ambas aportaciones eran pertinentes; una con las normas de utilidad, factibilidad, honradez y precisión, y la otra con los criterios de veracidad, belleza (credibilidad) y justicia. Un resumen de estas ayudas las presento en el apartado de *La evaluación en educación*. Los temas a abordar en las entrevistas los definí desde las normas, criterios y los principales conceptos de ambas orientaciones.

**Con estos referentes redacté preguntas eje, como pautas para abordar las normas de evaluación y sus criterios, desde el punto de vista de los participantes.** Al tener en cuenta que no pretendía recabar un sí o un no a preguntas predeterminadas, sino conocer la reacción de las personas ante mis hallazgos preliminares de investigador y profundizar en sus descripciones, creencias, juicios, decisiones y acciones, fue necesario poner en claro estos juicios personales. Elaboré un extracto casi esquemático del informe del análisis documental y desde la síntesis de cada tema —apoyado en mi experiencia de observador no participante—, elaboré pequeños análisis críticos y conclusiones para profundizar en la perspectiva de los informantes, con preguntas reformuladas pero que mantenían su orientación hacia las normas de evaluación. En el diseño de la guía de entrevista, estos breves ensayos interpretativos anticipan las preguntas.<sup>10</sup>

El diseño de la entrevista, con las preguntas, análisis y espacios abiertos para escuchar temas de interés del informante, resultó extenso. Decidí conservarlo y administrar las entrevistas con la presentación de una sola pregunta para cada norma de evaluación; los criterios de éstas, con cuestiones de mayor especificidad, quedarían sujetas a la posibilidad que ofreciera el momento, así como la generosidad del entrevistado.

**La guía no era suficiente para iniciar los contactos y las entrevistas, era necesario contar con un plan de negociación con los participantes, como criterio básico del estudio.** Al considerar que los entrevistados constituirían una muestra de los participantes en la evaluación universitaria, a su vez, destinatarios del *Examen a la evaluación universitaria*, dicha negociación no sólo habría de contemplar su apoyo para aportar información, con el acuerdo principal sobre la confidencialidad y uso de la misma para hacerla pública en informes parciales o final, sino además otros aspectos que hicieran del estudio de caso una evaluación responsable. Por ello, traté de que la negociación contemplara acuerdos sobre las premisas de la evaluación, es decir, sobre los criterios y métodos de la investigación, y respecto a los intereses de los destinatarios, de manera que contemplara estas posturas con la aspiración de alcanzar, al menos, una comprensión compartida que contribuyera a que la evaluación fuera creíble y persuasiva. Al tratar de dar cabida al tipo de información que los destinatarios necesitan y sus expectativas sobre el estudio, asumí que ésta como el propio curso de la entrevista podrían alterar la estrategia que planteara la guía y, en consecuencia, la información, los análisis y la comunicación de los resultados.

Estos planteamientos quedaron redactados en la *Propuesta de Acuerdo para*

<sup>10</sup> Ver Anexo 3, Guía de Entrevista.

*Entrevista*, de manera que, aunque no se detalla con minuciosidad todos los aspectos posibles de la negociación, tampoco se dan por supuesto los acuerdos en los temas que consideré más importantes. La propuesta contempló planes e ideas respecto a la solicitud de entrevista, los propósitos de la investigación y la entrevista, los temas de interés y dinámica de la entrevista, condiciones éticas y condiciones prácticas.<sup>11</sup> **Cada uno de los aspectos de la Propuesta de Acuerdo se abordaron de manera explícita con cada informante.** Para la mayoría de ellos el acuerdo resultó una novedad, reaccionando con interés ante la perspectiva para abordar la evaluación universitaria. No hubo desacuerdos importantes que pudieran afectar la credibilidad de la evaluación, sino más bien curiosidad por comprender las normas y criterios de evaluación que les explicaba emplearía. De inicio, el acuerdo se aceptó con interés, disposición y el deseo de aprender; los temas específicos de desacuerdo se presentaron durante la entrevista, en los «análisis sugerentes» incluidos en la guía. **La información obtenida la respeté íntegramente en el análisis de resultados.**

En todos los casos encontré una amplia disposición, sólo la dificultad de coincidir en los tiempos, por lo que algunas citas fueron canceladas por mi parte o por la de alguno de los informantes. Más de una entrevista tardó semanas en concretarse. No obstante que con la mayoría tenía o tuve un trato directo, resultó difícil coincidir en el tiempo y lograr que me dedicaran más de una hora, y más de una sesión. En la etapa final de la investigación, esta circunstancia resultó delicada ya que dificultó el desarrollo de las entrevistas con la cantidad de personas que había previsto entrevistar. Previo a cada cita necesitaba opciones sobre el lugar más adecuado; en la mayoría de los casos busqué que éste ofreciera privacidad para un diálogo bien escuchado, por lo que acudí a pequeños cafés, restaurantes y a mi oficina en días no hábiles.

Desde el primer contacto, presencial o vía telefónica, todos los informantes me ofrecieron confianza y apoyo. **Las entrevistas se efectuaron cara a cara y las desarrollé con la informalidad de una conversación o discusión respetuosa.**

**En algunos casos las entrevistas se convirtieron en un recurso más situacional que sistemático;** por ejemplo, creo que en el caso de David, él entendió claramente los temas de la charla y generosamente se brindó a hablar de él desde su perspectiva, con comentarios desde lo cotidiano y sin formalismos. Mis intervenciones fueron escasas y limitadas sólo a presentar mis análisis y motivar una nueva «exposición». A diferencia de Omar, de quien tengo la sensación que miraba la entrevista como un examen sobre el tema, por lo que su intervención se afanó en hacer un recorrido histórico, desviándose en largos episodios de su propia experiencia, que era el motivo de interés. En éste como en otros eventos de

<sup>11</sup> Ver Anexo 4, Propuesta de Acuerdo para Entrevista.

otras entrevistas, aunque traté de centrar la charla en los temas propósito de la investigación, también tuve presente la necesidad de recabar su posición y argumentación ante lo que consideraban valioso, sin importar que sus puntos se opusieran al mío.

Durante las entrevistas no me sentí en desventaja para recabar la información de interés. Creo que las exigencias de mi desarrollo profesional actual, mediante encuentros diarios con autoridades y compañeros de trabajo, me han permitido desarrollar habilidades como la serenidad, comprensión, concentración e insistencia, necesarias para obtener una información o lograr un acuerdo; y de las que creo haberme servido para realizar entrevistas interesantes e importantes para el estudio.

«Escribir un diario es como mirarse en un espejo de confianza, adiestrado para transformar en belleza la simple y natural apariencia o, en el peor de los casos, tornar soportable la máxima fealdad. Nadie escribe un diario para decir quién es. Con otras palabras, un diario es un novela con un solo personaje. O aun con otras palabras, y finales, la cuestión central siempre suscitada por este tipo de escritos es, así lo creo, la de la sinceridad».

José Saramago,  
*Cuadernos de Lanzarote*  
(1993-1995)



## 9.3 La observación no participante

Empleé la observación como un método que complementara el conocimiento a elaborar sobre la evaluación universitaria. También, el conocimiento derivado de esta estrategia ayudaría a cruzar información y así, identificar las coincidencias o discrepancias respecto a los resultados derivados del análisis documental y las entrevistas.

**Previendo mi intervención como instrumento de la investigación y reconociendo mi desempeño laboral en el contexto del estudio de caso, elegí el estilo «no participante»<sup>12</sup>** para concentrarme sólo en el papel de investigador y observar las situaciones de interés; evitaría, de esta manera, las exigencias de la observación participante, como una dedicación mayor de tiempo o la necesidad de asumir y satisfacer cierta colaboración. Supuse que esta distancia me mantendría ajeno a posibles conflictos, por mi identificación u oposición con ciertos puntos de vista de los participantes y de ellos sobre la perspectiva de la investigación. Mantener esta «distancia» no siempre fue posible y en algunos casos se desvaneció: aunque mi papel como observador se mantuvo en el anonimato, con efectos imperceptibles en las reacciones de las personas al saberse observadas, no ocurrió lo mismo ante mis implicaciones en la práctica laboral y de la evaluación universitaria, que me interesaba «sólo» observar, como cuando debo participar en la capacitación y elaboración de los informes de actividades, o cuando debo asistir a las sesiones del comité de calidad y encargarme de la tarea de elaborar su programa de trabajo, o como cuando preparo el material y asisto a reuniones de funcionarios para presentar a autoridades educativas una evaluación de la universidad con la intención de lograr apoyos económicos.

**No desarrollé instrumentos para codificar la observación;** opté por una indagación abierta al suponer una diversidad de situaciones difíciles de anticipar, con categorías que representarían los sucesos. Conciente de que así podría ignorar algunas acciones con significado importante para el estudio, me reconfortó la idea de que en el transcurso ganaría un mejor conocimiento para focalizar mi interés

<sup>12</sup> Existen diferentes métodos para obtener información observacional: observación participativa o no, abierta o encubierta, cualitativa, de campo, etcétera. Todas ellas comparten la característica de estar «en o alrededor» de la situación, con el propósito de elaborar un análisis cualitativo de dicho escenario. En coincidencia con Patton, busqué que las observaciones directas sobre los procesos de la evaluación universitaria, me acercaran a los siguientes beneficios: comprender el contexto donde el programa opera, lo cual es básico desde una perspectiva holística o integral; observar y captar situaciones y cosas que rutinariamente escapan de la conciencia de los sujetos involucrados; tener información de primera mano con la cual asumir una actitud inductiva, con un enfoque orientado al descubrimiento de fenómenos no esperados; obtener información que de otra forma no podría acceder a ella; y, finalmente, hacer de esta experiencia directa una base de conocimiento personal para entender o interpretar el programa a evaluar. [1980: 124-125]

en algunos aspectos del medio cultural.<sup>13</sup> **Así, mi papel como observador consistió en presenciar las situaciones, otras vivirlas, y más tarde registrar —en el diario de investigación—, el descripción y reflexiones sobre estos segmentos de la realidad.** Creo que estas decisiones resultaron afortunadas, ya que aunque al inicio de la investigación anticipé algunos segmentos y sucesos de interés para dirigir la observación, la riqueza de la información recabada y del material elaborado con una perspectiva flexible, resultó provechoso y, no dudo, más amplio al que podría haber accedido con un enfoque sistemático.<sup>14</sup>

La observación abierta resultó adecuada por la amplitud del contexto en que ubiqué la problemática a investigar. Mis primeras definiciones sobre los lugares o sucesos de interés quedaron rebasadas por la realidad. Reconozco que era presuntuoso suponer donde iba a ocurrir la acción, que ésta tendría más o menos la misma estructura y, sobretodo, que pudiera tener acceso a «todas las proyecciones de esta película». La idea fue mantenerme vigilante a los acontecimientos y cubrir aquellos de mayor interés, con la claridad de que no poseía la facultad de la omnipresencia para abarcar todo el contexto. Finalmente, la realidad me sorprendió gratamente; así como supuse que habría lugares a los que no tendría acceso, y así ocurrió, también hubo otros que valieron el boleto, donde sin esperar, tuve la oportunidad de estar y participar, como las sesiones del comité de calidad o algunas reuniones con funcionarios y autoridades, cuyo material resultó más que ilustrativo, lleno de significado.

**Procuré que mis notas de campo fueran descripciones detalladas y coherentes, que reconstruyeran la actividad observada; busqué realizarlas inmediatamente después de la observación o, en los casos donde era posible, durante el propio evento en observación.** Sin embargo, estos apuntes muchas veces estuvieron sujetos al tiempo disponible y, por tanto, al apremio por no dejar de registrar lo sucedido, al menos, con una nota mínima. Cuando fue posible, traté de reelaborar estas notas para detallar aspectos de los acontecimientos y las posturas de las personas involucradas, pero, muchas veces, sólo pude mejorar los planteamientos y conformarme con dejar una redacción comprensible.

De esta manera, el diario de investigación no fue un texto «unitario», sino una serie de escritos elaborados durante el proceso de investigación y para este propósito. Gran parte de estos escritos representan notas y reflexiones derivadas de eventos formales, sesiones de trabajo, y encuentros informales con universitarios. Nada de lo que se recopila en el diario fue escrito pensando en su publicación, de ahí que algunos textos elegidos para su inclusión en el reporte del estudio, hayan recibido una corrección para evitar la identificación de las personas de las que rescaté momentos de confesión, sentimientos, ideas y propuestas. Las posturas per-

<sup>13</sup> Un método de observación es necesario ya que no es posible registrar todos los momentos y facetas de una realidad. Evertson y Green en su artículo *La observación como indagación y método*, plantean que en el diseño de la estrategia de observación, es necesario incorporar un criterio de selección acorde con las características de lo que se desea evaluar o investigar y tomar algunas decisiones al respecto, entre otras: la situación a estudiar; el escenario en donde se efectúa la acción; los fragmentos de la realidad a observar en ese escenario; el instrumento o combinación de instrumentos para registrar las notas de campo; los procedimientos para observar; etcétera. [1989: 310-311]

<sup>14</sup> Las decisiones sobre técnicas también se convierten en camisas de fuerza. Cómo codificar hallazgos introspectivos, sentimientos e impresiones como evaluador, que también son parte de propia observación y la investigación cualitativa. Convertir mis observaciones y estas reflexiones en descripciones narrativas, en un diario de investigación, me pareció la mejor elección.

sonales, quiero decir, personalizadas, no tienen interés en este estudio; sólo, en conjunto, como material de reflexión o debate en el medio universitario. **Tengo clara esta intromisión y su implicación ética en la investigación; tengo claro que muchas declaraciones o comentarios no me hubiesen sido compartidos si las personas si supieran observadas**, como también que mi papel de observador no participante no siempre se cumplió y, aunque traté entonces de involucrarme, muchas decisiones escapaban a mi ámbito de competencia laboral. Si el cuidado por el anonimato de las personas involucradas en esta fase de la investigación, no es suficiente para respetar su privacidad y seguridad, lo mejor será que este reporte no se publique más allá de su propósito académico.

Como muchas de las notas del diario de investigación fueron escritas en un afán inmediato por dejar testimonio de alguna observación, sin el mayor cuidado en su redacción, una vez que decidí cerrar esta tarea, en diciembre de 2003, me dediqué a revisar y mejorar la composición de estos relatos y, sin alterar su contenido, busqué asegurar su claridad y comprensión desde la postura del lector que entra en contacto por primera vez con este material. Al final de cada nota abrevié la referencia como *[Diario, dd, mm, aa]*. **Con la comprensión adquirida respecto a las normas y criterios de evaluación y a partir de un breve análisis del contenido de los registros, ubiqué cada una de las notas del diario o algunos fragmentos de éstas, en una matriz para cada una de las tres normas de evaluación: veracidad, credibilidad y justicia.** Estas tablas incluyeron *Apartado, Tema, Nota y Fecha*; y fueron el material primario desde el cual comencé la redacción del análisis de resultados.

«Más de quince días después, con la ayuda de los sobrevivientes reposados, pude reconstruir la historia que no había sido posible en su momento por las inconveniencias y torpezas de la realidad. Mi tarea se redujo a rescatar la verdad perdida en un embrollo de suposiciones contrapuestas y reconstruir el drama humano en el orden en que había ocurrido, y al margen de todo cálculo político y sentimental.»

Gabriel García Márquez,  
*Vivir para contarla*



## 9.4 La redacción del informe del caso evaluativo<sup>15</sup>

Una de las mayores complicaciones que he tenido en la investigación, ha sido la redacción del informe del caso evaluativo. Concientemente, advertía una dificultad en torno a la redacción y estructura del informe, por la cantidad de criterios deseables a atender como por el gran volumen de información obtenida con las tres técnicas empleadas. **Un problema menos evidente pero que tarde o temprano habría de emerger, tuvo que ver con mis habilidades para escribir el informe del estudio de caso evaluativo, con las cualidades deseables de contenido y forma.** Enseguida ofreceré una explicación de estas circunstancias y la manera en que traté de solventarlas en la composición de los apartados de análisis de resultados, los cuales presento en la siguiente y última sección.

La elaboración de esquemas había sido útil en otros momentos de incertidumbre, por lo que pensé que sería igual en esta tarea. Ensayé «índices» para construir estos apartados, por ejemplo, organizando los resultados por las categorías iniciales del objeto de estudio: El enfoque de la evaluación institucional en la UAEM; Fundamentos de la evaluación; Objetivos y políticas de la evaluación universitaria; Enfoques de la evaluación universitaria, etcétera. Otros esquemas respondían a las categorías utilizadas en el análisis documental o a las pautas para elaborar los resultados, como clasificación, conceptualización, modelos y teorías. De estos soportes surgían nuevas in-decisiones respecto a

<sup>15</sup> La transferibilidad (validez externa) es el término propuesto por Guba, para referir los criterios que contribuyen a la generalización de los resultados de las investigaciones naturalistas. Como afirma Santos: «...Cada contexto tiene su carácter concreto e irreplicable y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irreplicable en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro centro se moverá en otras coordenadas y en otro ambiente distinto» [1993: 169]. La transferibilidad refiere el grado en el que el investigador usa marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación que son accesibles al entendimiento de otros investigadores, pertenecientes a la misma disciplina u otra que sea afín, sostiene Goetz & LeCompte [1984: 228]

Los criterios de validación externa más importantes, son: 1) Similitud de contextos. Conforme los contextos a comparar sean más parecidos, mayor facilidad habrá en aplicar los mismos procesos y resultados. 2) Recoger abundantes datos descriptivos. Un mayor detalle en las descripciones favorecerá la comparación entre el contexto del estudio y otros contextos posibles, ya que la transferencia no significa el contraste de resultados, sino del grado de similitud de los procesos. 3) Paralelismo epistemológico. Explicitar los sustentos epistemológicos y dinámica metodológica, y efectuar un análisis riguroso de los datos, otorgará no sólo mayor credibilidad sino que asegurará un mayor nivel de transferibilidad de los hallazgos a otra situación semejante [Santos, 1993]

No obstante este marco de referencia sobre la transferibilidad, en el presente estudio opté guiar el trabajo bajo los conceptos que presento en el apartado Ernest House: *Criterios fundamentales de la evaluación*, del capítulo VI, *La evaluación en educación*.

su coherencia con el problema de investigación, los objetivos del estudio o su amplitud para contener y ordenar los resultados. El conflicto no se limitaba a contar con un bastidor para ordenar la información, sino también para que éste iluminara los análisis y facilitara la redacción de explicaciones útiles para una mejor comprensión del lector sobre el objeto del estudio.

Con la expectativa de que este hilo conductor naciera del propio material recabado, me concentré en nuevas lecturas sobre la «historia» reconstruida desde el análisis documental y las notas del diario de investigación. El resultado fue una nueva comprensión sobre la diversidad del material recabado y la insuficiencia de los esquemas hasta ahora trazados. De la desesperación al arrepentimiento: Cuánta razón tenía un amigo que me decía *Ya córtale, acábala ya, Con lo que quieres hacer no vas a terminar, ¡Todavía te faltan las entrevistas!*

«Olvidé» el problema por un fin de semana para recuperar una práctica relegada: la bicicleta de montaña; distracción con la que se fortalecen los «músculos» de la paciencia, perseverancia, respeto y determinación, y donde he aprendido que los accidentes y los golpes te sitúan en la disyuntiva de dejarlo o afrontar cada ruta con la decisión de no volver a caer. Ahora infiero que no necesité caerme en cada tipo de obstáculo para aprender a sortear los nuevos desafíos. Creo que esta lógica me advirtió que podría avanzar en la tesis, si dejaba de buscar e inventar nuevos esquemas para resolver cada tarea; quiero suponer que fue así, pues aquel domingo por la tarde ya estaba frente a la computadora con un archivo de trabajo sobre las normas de evaluación. **La incertidumbre comienza a resolverse, dejo aquéllos esquemas con su lista de dilemas, y decido que una composición sobre las normas de evaluación, con base en los *Criterios fundamentales de la evaluación* de House y complementada con los criterios y definiciones de *The Joint Commite of standrs on evaluation education*, sería la columna para la redacción del informe.** Tenía la revisión de estas aportaciones, como parte del capítulo *La evaluación en educación*, y contaba, además, con la integración conceptual elaborada para construir la guía de entrevista.

¿Qué más podría faltar? Ya podía comenzar a escribir. No, todavía no, me preguntaba cómo escribir para responder a los atributos de un informe de caso. El material recabado y clasificado no era suficiente, ¿cómo presentar este material?, hacía falta un «análisis» y, al menos, una idea de cómo hacerlo<sup>16</sup>. Este análisis me implicaba integrar las perspectivas de los participantes en un diagnóstico de las características y circunstancias en que se encontraba la evaluación universitaria, sus enfoques, procedimientos, reglas, resultados; identificar las causas que pudieran explicar las diferencias entre la situación actual y la deseable; realizar una revisión sobre la pertinencia y suficiencia de las estrategias actuales para mejorar la calidad

<sup>16</sup> El análisis e interpretación de los datos cualitativos dentro del propio paradigma cualitativo, no se reduce al empleo de una simple técnica, método o proceso. De hecho no existe una regla o procedimiento formal y universal para llevar a cabo el análisis, interpretación y evaluación de los datos cualitativos; sin embargo, a pesar de ello, los evaluadores e investigadores cualitativos, emplean procedimientos sistemáticos y lógicos para generar constructos, categorías de análisis y poder establecer relaciones entre ellos. Esto significa recurrir al empleo de formas genéricas de pensamiento, de manipulación de los datos y con ello poder reducir una «montaña» de datos a formas accesibles al conocimiento. Si bien estos actos representan una actividad humana cognitiva normal, cuando este proceso se hace de manera sistemática y formal, constituye entonces una investigación, sea empírica o especulativa. [Goetz y LeCompte, 1988]

De este modo, el evaluador e investigador cualitativo realiza acciones de percibir, contrastar, añadir y ordenar, para cumplir así con el análisis de los datos. En lo que respecta al acto de percibir información importante, el evaluador cualitativo considera que todo es importante y al menos en las primeras etapas de la investigación, es trascendental conocer la complejidad del fenómeno dentro del contexto donde ocurre. No obstante, es de mucha ayuda definir de antemano, sin que esto signifique una rigidez del proceso, las unidades de análisis que posibiliten entender el fenómeno a estudiar. [Goetz y LeCompte, 1988]

de la evaluación; e inferir juicios de valor y conclusiones, en congruencia con el marco de referencia. En mi opinión, en esto podría consistir el «análisis» a realizar, pero su presentación, o su redacción, tendría que favorecer la credibilidad de los lectores, por lo que debía atender los criterios de forma y contenido del informe.

Con la cantidad de información disponible, esta tarea representaba un reto de síntesis y, con mi escasa comprensión y dominio en la redacción de informes de este tipo, el reto ascendía a la escala de elaboración creativa.

**Sobra decir que me sentía, ya no desconcertado, simplemente cansado frente a un amasijo de ideas, temores, archivos, preocupaciones e intenciones. ¿Cómo construir una historia, veraz y creíble, con tal cantidad de escenas?** Pero tenía el esquema de las normas de evaluación, el cual me permitía avanzar en el tratamiento al material primario, es decir, dividir los contenidos del material recabado en porciones o unidades más manejables para su descripción o análisis; construir pequeñas escenas para ir contando una historia compleja. Con esta decisión, me entretuve unos días en la clasificación de los textos del reporte del análisis documental y de las notas del diario de investigación. Realicé algunas entrevistas y me ocupe de su transcripción.

Volví a los libros para estudiar sobre la redacción de los informes de investigación; consulté las obras de Galindo [1998], House [1997], Kushner [2002], Martínez [2002] y Woods [1989]. Elaboré una serie de notas con los criterios y características de un informe de estudio de casos. La intención me resultaba atractiva y motivadora: Si quería adoptar un enfoque democrático, el informe tendría que ser persuasivo, preciso, coherente y justo en cuanto a representación de diversos puntos de vista. El objetivo habría de ser mejorar la comprensión del lector o destinatarios sobre la evaluación universitaria, mostrándoles, ante todo, cómo lo perciben otros. Pero cuando llego a los atributos más específicos, quiero detener la lectura y las notas...

Proporcionar información rica y persuasiva; reflejar todos los aspectos, personalidades, puntos de vista, intereses y perspectivas; equilibrar y resolver la divergencia de intereses; tratar a todos por igual, de manera que el lector sopesa y equilibre los diversos intereses a su juicio; ¿plantear recomendaciones explícitas a partir del estudio o dejárselas al lector?; centrar el análisis en cuestiones pertinentes y ponerlas en perspectiva; escribir una trama y composición creíble para los destinatarios a quienes se dirige; ofrecer una explicación de todas las estrategias a quienes participan activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas o todas las fases del programa; adaptar el informe y la comunicación a los conocimientos y experiencia del lector; responder a las peticiones de información de los destinatarios y a sus perspectivas de valor sobre el éxito o el fracaso del programa; comprobar la calidad de las descripciones; garantizar la confidencialidad; resolver el problema de la autenticidad con bases que permitan fiarse de los resultados de la evaluación; no abusar de una presentación narrativa con una estructura dramática progresiva, que perjudique la neutralidad.; representar los hechos con coherencia y cierta clase de estructura estética; distinguir la «trama», que es una ordenación interpretativa de los hechos, de la forma dramática; contar una trama para poder extraer conclusiones; interpretar los hechos sucedidos en el transcurso del tiempo; equilibrar verdad y belleza, sin modificar la trama evaluativa; dar prioridad a la verdad por encima de la belleza, y a la justicia ante las dos; etcétera, etcétera.

La búsqueda de la «receta» para elaborar el conocimiento que pudiera plasmar como resultados de este estudio, se complica cada vez más y Kushner se encarga de ponerle fin a mi exploración:

... la metodología refleja las condiciones de su uso; se define, al menos parcialmente, por el contexto en el que se aplica y experimenta. Esto significa que, no obstante todos los textos que tratan de persuadir a los estudiantes para

que 'adquieran las existencias' y entren equipados en el campo, la comprensión metodológica llega más tarde... así como la nueva forma de pensar en los datos y su iluminación de los problemas, es también un nuevo modo de pensar en la metodología. No se "la" puede tomar ni se "la" puede aplicar. La metodología naturalista es algo que usted tiene que descubrir, es emergente. [2002: 88-89]

**La tarea no sería fácil, pues la solución no estaba en más y más lecturas; si quería aprender a escribir debía comenzar a escribir, una y otra vez y tantas como fuera necesario.** Requería iniciar la redacción con todas las limitaciones que pudiera imaginar y que surgieran de la propia tarea, sólo así avanzaría y podría mejorar lo poco o mucho que lograra escribir.

Desde hace tiempo he deseado escribir; corrección: todos los días escribo cantidad de líneas en el trabajo, pero el deseo es escribir algo personal, sea propio o profesional, poemas, una novela, un cuento, no sé... pero no he tenido la preparación adecuada al respecto; tampoco el tiempo. Para esta investigación tampoco tuve ejemplos de los cuales aprender a escribir un informe de caso evaluativo. Inicié la redacción del informe con la comprensión de que no domino las formas retóricas, como la metáfora, para comunicar al lector de manera efectiva, la complejidad de la evaluación universitaria; con la comprensión de que al presentar los hechos de manera tan personal —la óptica de los participantes— suscitaría problemas de confidencialidad, equidad y justicia; con la comprensión de que tenía enfrente una gran cantidad de variables interactivas, cuya integración y explicación podría estar fuera de mis conocimientos y recursos, para estudiar e incorporar aportaciones que les otorgaran un mayor sentido.<sup>17</sup>

**La decisión fue abordar el análisis de los resultados, paso a paso, y efectuar la redacción como un análisis interpretativo; primero, con el material del análisis documental, enseguida mejorar y ampliar este análisis con la integración de las notas del diario de investigación y, finalmente, volver a mejorar el análisis y la redacción con los resultados de las entrevistas.** «Tomé» los resultados preliminares del análisis documental y del diario de investigación, así como las notas que en el proyecto había denominado «hipótesis en acción», y comencé a redactar el análisis especulativo para cada uno de los criterios y normas de evaluación; categorías que no sólo fueron el referente para el análisis interpretativo, sino además para la composición de cada apartado y para la estructura de los tres capítulos en los que presento los resultados: Veracidad, credibilidad y justicia.

Así, comienzo a cargar la computadora para aprovechar el escaso tiempo disponible; lo hago en el taller sobre planeación estratégica de la calidad, en el seminario

<sup>17</sup> La diferencia en la manera como se viven las tareas de análisis en una investigación y la forma en que los investigadores experimentados las describen y sugieren realizar, son evidentes: 1. Unidades de análisis. Consiste en comparar, contrastar, añadir y ordenar información; constituyen los procesos que permiten la generación de esquemas de organización y clasificación de los datos. 2. Categorización. Consiste en construir categorías y constructos que permitan crear una tipología de los aspectos observados registrados. Requiere primero describir lo que ha sido observado, para después dividirlo en unidades de análisis y encontrar diferencias y semejanzas entre estas unidades. La construcción de categorías centrales puede hacerse a través de la agrupación de unidades de análisis que comparten características similares. 3. Relaciones entre las diferentes clases de categorías. El investigador o evaluador requiere de hacer inferencias asociativas entre las categorías con el propósito de «construir» el origen, causas y desarrollo de los eventos. Es así como el investigador trabaja de manera inductiva para establecer relaciones finales. 4. Elaboración de inferencias. Permite al investigador eliminar hipótesis opuestas, fijar o predecir relaciones entre eventos. Esta acción conlleva a la especulación que es la base para la formulación de hipótesis a lo largo del estudio; inferencia y especulación representan para el investigador cualitativo, elementos integradores durante el estudio en sus diferentes etapas. [Goetz y LeCompte, 1988]

sobre innovación curricular, en el curso de capacitación sobre la norma ISO y en reuniones de trabajo a la espera del *quórum* para iniciar. Trabajo en casa y en los ratos que me deja libre la oficina. Instalado frente a la computadora, poco a poco, la inversión en múltiples actividades previas me «pasa la factura» del agotamiento, *Dónde me quedé, Por qué escribí esto, Qué puntos había dicho que trataría aquí.*

**La redacción registra pequeños avances que cuento en párrafos al día.**

Durante 2004 la investigación y la redacción de este trabajo, se convirtió en una obsesión, tanto que fue el motivo principal de conversación con amigos, familiares, compañeros de trabajo, colaboradores, y, por supuesto, mi directora de tesis. De todos recibí innumerables consejos, información, reflexiones, recomendaciones, al grado que ya no sé qué tanto de los que he escrito ha sido de mi pluma. Como parte del estudio, muchas personas me obsequiaron ideas, recuerdos, argumentos, decisiones, creencias y me proporcionaron material. En algunos casos, sus aportaciones son objeto de crítica al examinar la práctica de la evaluación universitaria y, por tanto, su participación en algún evento, decisión o colaboración. No dejo de sentirme como un conspirador que atenta contra su trabajo, sus creencias, valores y acciones.

En la redacción sólo pretendo hilar los diversos puntos de vista encontrados, dejando al lector la identificación con los comportamientos y motivaciones de los actores involucrados, respecto a las prácticas de evaluación en la UAEM. Sin ánimo de ser trivial, combino los análisis con expresiones de sorpresa, beneplácito y cierta inconformidad. **La redacción es informal, narrativa, empleando a menudo citas e ilustraciones y procurando ofrecer juicios, reflexiones, nuevas líneas de análisis e interrogantes.** Traté de evitar la ambigüedad y la presentación de temas que ignoro. Un esfuerzo importante se centró en la lectura del material de los participantes, la elaboración de notas, la preparación e integración de citas y acotaciones que consideré convenientes, hasta lograr cierto orden y coherencia en la información, tratando siempre de aportar al análisis alguna reflexión relevante. Intenté pasar de la descripción al comentario y de éste al juicio, no me preocupé por hacerlo con esa distancia que los académicos suelen mostrar para presentarse como personas objetivas y neutrales. Las reflexiones que presento se gestaron durante la redacción y fuera de ésta, sin la pretensión de explicar teóricamente el problema, sino a pensar y presentar la composición de un diálogo con diversas voces sobre cómo opera la evaluación universitaria y cómo influyen en ésta las contingencias de los contextos social e institucional. Sé que la intencionalidad cualitativa del trabajo no me dispensa de acudir a los referentes conceptuales, con vías a problematizar el objeto de indagación; por eso traté de examinar la evaluación universitaria, aunque sea sucintamente, desde el marco de

los criterios fundamentales de la evaluación, con los propios puntos de vista de los participantes.

**El estudio de caso, y por tanto el informe, se centró en la evaluación institucional, concretamente en la evaluación anual presentada en los informes de actividades de las administraciones universitarias y en los informes de auto evaluación CONAEVA.** Bajo ésta delimitación, no obstante ajustado a un solo ámbito y práctica de evaluación, he tratado de hacerlo con la profundidad suficiente. También, con el material primario y mi experiencia en la evaluación curricular, quise mantener vivo el propósito de comparar las prácticas de evaluación internas (institucional y curricular) con las prácticas externas (CIEES, COPAES y evaluación para recursos extraordinarios); intención que —lo reitero, sin atender las tres técnicas empleadas en el estudio y su combinación—, he procurado cubrir con algunas reflexiones y juicios sobre la complementariedad o contradicciones en los enfoques y prácticas de ambos niveles de evaluación. Estos análisis ocupan el lugar de notas al pie de página.

**Es necesario hacer algunos comentarios sobre la tipografía empleada y las citas, aspectos que pudieran parecer accesorios, pero no aquí, no en este tipo de investigación ni en este estudio.** En los apartados que anteceden a esta redacción, he usado la tipografía con un puntaje menor en textos, que también aparecen centrados con sangrías derecha e izquierda, para identificar citas amplias y textuales de autores y documentos consultados, tratando de diferenciar estas aportaciones a las que pueda presentar como contribución propia; la cual, en muchos casos, consiste en resúmenes de diversos planteamientos. En el capítulo *Desarrollo curricular y evaluación institucional en la UAEM*, concretamente en el tema *Los lineamientos para el desarrollo curricular en la UAEM*, también usé este formato, sólo que ahí lo hice para presentar un relato que construí para ilustrar un tema específico. En los capítulos de resultados, la parte final de este reporte, sigo con esta presentación de textos para señalar que se trata de material primario, como descripciones propias de los participantes, de manera que se diferencie de los análisis, juicios, reflexiones y descripciones que como investigador evaluador he redactado para elaborar el informe del estudio de caso. Ésta es la única voz identificable al presentar las descripciones de los diversos participantes en el estudio, ya que tanto en referencias a las notas del diario de investigación como en las entrevistas, he cambiado el nombre real de los participantes, de manera que todas las voces tengan igual importancia y, sobretodo, respete el acuerdo de confidencialidad tenido con los participantes.

Me hubiera gustado redactar los resultados a partir de metáforas, de hecho y sin proponérselo, David me obsequió una: «Inventada la norma... creada la trampa». También hubiera querido ofrecer una discusión más amplia del material, no con la intención de aceptar o rechazar teorías, sino de ofrecer mejores respuestas al pro-

blema de investigación planteado. Para ello, tendría que haber presentado los resultados y su interpretación desde el amplio marco que ofrecen los fundamentos de la tesis, de los cuales sólo rescato *La evaluación en educación*. Este nuevo esquema para el informe, que ahora se queda en el tintero, sin duda más rico e interesante, implicaba un replanteamiento de la estructura y contenidos de la tesis; decidí continuar y concluir bajo el esquema original. No sé si el resultado final es un documento encomiable, claro que tiene un esfuerzo implícito, pero fue posible gracias a quienes me compartieron un trozo de su experiencia. Espero haber logrado darle un marco digno a sus puntos de vista.

Al momento de escribir este relato sobre el desarrollo del caso evaluativo y este recuento de la parte final, con la redacción del informe, sólo tenía el propósito de elaborar un apartado final, a manera de conclusiones, que pudiera llamar «*La calidad de la evaluación universitaria*». No sé cuál sea el fin que tome esta última tarea, si sea necesaria o si logre efectuarla.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> «Esperar que la evaluación arroje conclusiones definitivas y necesarias es pedir más de lo que la evaluación puede dar. Sobretudo en una sociedad pluralista, la evaluación no puede llevar a proposiciones necesarias. Pero aunque no pueda acabar en conclusiones definitivas, sí puede llevar a lo creíble, lo plausible y lo probable. Sus resultados no llegan a ser ciertos, pero todavía pueden ser útiles». [House, 1997:70]