

Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío

Alejandro Canales*

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

* Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación en la UNAM.

Correo electrónico: canalesa@servidor.unam.mx

Resumen

En este texto se presenta una aproximación general al problema de la evaluación educativa, pero intenta ubicar algunos de los factores más importantes del debate actual. Por un lado, se interroga en términos generales por la función y el origen de la evaluación, lo mismo que los supuestos que están a la base de enfoques cuantitativos y cualitativos, para resaltar que lo importante en la elección de uno u otro es la finalidad que se persigue y lo que se piensa evaluar. Por otro lado, también se destaca el nuevo entorno que coloca al aprendizaje como punto de gravitación en el desarrollo de las sociedades y de los individuos, para llamar la atención sobre el desafío que representa en el aula y la institución escolar la evaluación de estos nuevos aprendizajes.

Palabras clave:

Evaluación educativa
Aprendizaje
Cuantitativa
Cualitativa

Abstract

This article presents a general approach to the problem of evaluation in education, in an attempt to identify some of the most important factors in the current debate. The function and origin of evaluation are explored in general terms, as well as the assumptions on which quantitative and qualitative approaches are based, emphasizing that the choice of one or the other is based on the desired goal and on what is to be evaluated. Also discussed is the importance that is currently placed on education in the development of societies and individuals, showing that that evaluation of learning is more of a challenge than ever at both the classroom and institution level.

Keywords:

Evaluation in education
Learning
Quantitative
Qualitative

Introducción

La evaluación es una dimensión fundamental del campo educativo y requiere mayor atención si asumimos que en buena medida de ella depende tanto la actividad de los profesores como el aprendizaje de los alumnos, la gestión de las autoridades y el sistema en su conjunto. El proceso educativo, al igual que el resto de actividades, se desenvuelve en un nuevo escenario, en donde las tecnologías de la información y la comunicación, los adelantos científicos y tecnológicos, y al mismo tiempo la formación de bloques regionales, la búsqueda de competitividad, los rezagos sociales, las desigualdades, las asimetrías entre y al interior de las naciones, desafían el papel que puede cumplir la educación. La evaluación no ha permanecido al margen de este debate y ocupa hoy día parte de las reflexiones sobre cómo enfrentar los retos del nuevo entorno, qué perspectivas adoptar y, en definitiva, cómo mejorar tanto los sistemas como el aprendizaje de las personas. En este texto, se interroga en términos generales la función y el origen de la evaluación, lo mismo que por los supuestos que están a la base de sus dos grandes enfoques, para resaltar que lo importante en la elección de uno u otro es la finalidad que se persigue y lo que se piensa evaluar. También se destaca el nuevo entorno que coloca al aprendizaje como punto de gravitación en el desarrollo de las sociedades y las repercusiones que tiene en el caso de la evaluación.

La evaluación educativa

¿Por qué es problemática la evaluación? Porque esencialmente es el acto de juzgar o asignar una valoración a una persona o actividad. Por ejemplo, para Scriven (2001) se trata de un proceso para determinar el mérito o la significancia de las cosas. En términos más o menos similares, Lincon y Guba

(1985) señalan que la evaluación es el proceso de describir una entidad que se valora, juzgando su mérito y su valor. Lo primero significa su calidad inherente y lo segundo, la utilidad comparativa en su contexto específico. Por su parte, Stufflebeam y Shinkfield (1987), la entienden como el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión. Esto es, se trata de juzgar y atribuir un valor.

Pero el problema no está precisamente o no sólo en el acto en sí de valorar. Un primer factor a considerar son los propósitos de la evaluación. De acuerdo con Andrews y Barnes (1990), en el campo de la evaluación académica lo más frecuente es encontrar dos posiciones respecto de la función que debe cumplir: formativa o sumativa. Por un lado, la *evaluación formativa* estaría centrada en los procesos, buscando proporcionar información respecto de las actividades que se desarrollan, a fin de retroalimentar el desempeño que se está evaluando, sea el de la actividad del profesor, el desempeño de directivos o el aprendizaje de los alumnos. El énfasis de la evaluación se pone en el desarrollo, en el mejoramiento, en el proceso, considerado individualmente.

En lo que concierne a la *evaluación sumativa*, se trata fundamentalmente de una “valoración del producto” o del desempeño. Lo importante es asignarle un valor a lo que se está valorando, mismo que usualmente servirá para un proceso de toma de decisión: la calificación de un alumno, otorgar incentivos a los profesores, la renovación de un contrato, el ingreso o la movilidad laboral. Es una evaluación más orientada a la rendición de cuentas y a la relación costo-beneficio, tendencia que ganó presencia ante el crecimiento de los sistemas educativos y que en Esta-



Fotografía: José Ventura

dos Unidos se dio a partir de los años cincuenta y sesenta.

Sin embargo, las principales dificultades al poner en marcha un sistema de evaluación es que no siempre hay claridad respecto de los fines que se persiguen o al intentar cumplir con una doble función no siempre es posible, sea por una incompatibilidad simultánea o por un desequilibrio en el peso que se le otorga a una u otra.

En general, los enfoques de evaluación se agrupan en los dos grandes paradigmas de investigación (Bryman, 1984). Por un lado, el llamado positivista, racionalista, derivado de las ciencias naturales y exactas. Por otro, el interpretativo, también llamado fenomenológico o hermenéutico, derivado de las ciencias humanas. Las epistemologías de ambos paradigmas tienen supuestos diferentes y dan lugar a metodologías de investigación diferentes. En el primer paradigma, positivista, se desarrollan las metodologías cuantitativas, experimentales y las hipotético-deductivas. En el segundo, el subjetivista, las metodologías cualitativas, interpretativas y empírico-inductivas. Una síntesis de las diferencias cuantitativas y cualitativas de ambos enfoques en lo que se refiere a la evaluación se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Diferencias entre los enfoques básicos de evaluación

Paradigma	Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presta poca atención a los estados subjetivos de los individuos. Se descubren los conocimientos.	Interpretativo y fenomenológico. Se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Los conocimientos se producen o construyen.
Raíz filosófica	Positivista, reduccionista, libre de valores.	Fenomenológica. Interaccionismo simbólico. Holística, cargada de valores.
Orientación teórica	Somete a prueba la teoría existente, establece relaciones causales.	Usa teorías fundamentadas, establece relaciones plausibles.
Diseño	El diseño es experimental o cuasiexperimental para asegurar objetividad y validez.	El diseño es emergente, surge o se desenvuelve.
Evaluación	En el laboratorio o controlada. Medición penetrante y controlada.	Ecológica, en el contexto natural. Observación naturalista.
Muestra	Muestreo aleatorio, tamaño predeterminado.	Actores propositivos, especializados. El número de actores se determina en la marcha y se completa cuando la información disponible se comienza a repetir, o sea, se llega a la saturación.
Orientación	Orientada hacia los objetivos y a los resultados. Utiliza métodos cuantitativos.	Libre de objetivos y orientada a los procesos. Utiliza o sugiere métodos cualitativos.
Instrumentos	Fuertemente estructurados, intervencionistas. Se busca que sean estandarizados e independientes de sesgos del evaluador.	No estructurados. El evaluador se convierte en herramienta de recolección de información.
Información	Preferencia por los datos exactos. Análisis de datos típicamente estadísticos, “sólidos”, repetibles, fiables. Informes estadístico-analítico-objetivos.	Todo conocimiento e información es aceptable. Análisis de información por ejes temáticos, análisis de contenido. Información “real”, “rica” y “profunda”. Informes descriptivos, interpretativos, estudios de caso.
Resultados	Convergentes, conducentes a hacer predicciones. Realidad tangible y única.	Resultados divergentes. Realidades múltiples o una construcción negociada de la realidad en su contexto.
Fortaleza	Proporciona estimaciones de las distintas variaciones y correlaciones cuando las variables realmente pueden ser definidas apropiadamente y pueden establecerse controles razonables. Particularista, asume una realidad estable.	Es responsivo, adaptable, el énfasis es holístico y humanista. Asume una realidad dinámica.
Debilidades	Busca acomodar las preguntas de evaluación a los métodos y modos de análisis aceptables; puede llevar a escoger preguntas triviales y artificiales y a obtener resultados inútiles.	El evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real, puede carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede terminar haciendo afirmaciones poco significativas, basadas en meras impresiones.

Fuente: Tomado de M. Picado Mesén (2002, pp. 49-50).

Como se puede apreciar en el cuadro, en ambos casos se tienen ventajas y desventajas, pero tal vez lo que conviene resaltar es que las disputas que anteriormente tenían lugar, desde fines de los setenta, por el predominio del campo (Bryman, 1984; Rist, 1977; Tójar, 2001),¹ han dado paso a la posibilidad de una complementariedad de ambos enfoques. En algunos casos tal colaboración se alude como métodos combinados o coexistencia de enfoques, dado que se advierte que ninguno de los dos puede agotar el análisis y la representación de la realidad.²

Actualmente, se emplea tanto uno como otro tipo de evaluación, dependiendo del interés del evaluador y del propósito de la evaluación. Este es un tema relevante, porque frecuentemente se toman las decisiones con independencia de los fines que se persigen y de las circunstancias en las que se desarrolla. Parece un asunto obvio, pero no lo es. Es importante garantizar la seriedad y el rigor metodológico, como también lo es la viabilidad y la pertinencia para lo que se quiere evaluar. Existe un continuo de dos dimensiones que son ejes organizadores de la evaluación: lo cuantitativo y lo cualitativo. Ninguna de las dos aproximaciones por sí solas puede ofrecer un panorama completo de lo que se evalúa o de lo que se investiga, por lo que, como señala Ericksson (1989), lo más sensato es decidir qué tipo de cosas tiene sentido narrarlas, observarlas o grabarlas, y cuáles otras es preferible contarlas o calificarlas. Lo importante es no anteponer la preferencia por un método o un enfoque al problema que se está evaluando o investigando.

Tampoco cabe soslayar la preeminencia de los enfoques cuantitativos, al menos hasta mediados de los años ochenta, en el campo de la evaluación. En las últimas décadas, sin embargo, se ha dado paso a formas alternativas. En parte, este movimiento se ha producido, como ya lo señalamos, por

la insuficiencia de las aproximaciones tradicionales al reto de la evaluación, pero también por el énfasis más amplio que recibió el tema de la rendición de cuentas, las responsabilidades concomitantes, y las interrogantes que suscitó el fracaso de las políticas públicas en el terreno de la educación.

Según destaca De la Garza (2004), incluso se llega a sostener que la finalidad más relevante de la evaluación es responder a la demanda de información de varias audiencias, con la intención de incrementar la utilidad de los resultados, a costa aun de la precisión de las mediciones. Este movimiento propició la ampliación del dominio de la evaluación a prácticamente todos los ámbitos y, en el caso de la educación, a todos los niveles. A la forma usual de evaluación que se practicaba en las instituciones educativas, tanto de los aprendizajes como de la responsabilidad de las rutinas escolares, se sumaron otros esquemas que fueron de la evaluación individual de profesores, alumnos y directivos, a la de programas, sectores y el sistema en su conjunto. Prácticamente todo se sometió a escrutinio y a valoración, generalmente con énfasis en la rendición de cuentas y asociando resultados a recursos y al diseño de políticas públicas. Entramos así a múltiples y variadas formas de evaluación.

Como lo señala Cassasus (2000), la evaluación dejó de ser un asunto de investigación y se convirtió en un tema de política. De hecho, para resaltar la velocidad de este proceso, señala que en la región latinoamericana, en 1990, solamente Chile tenía un sistema público e institucionalizado de recolección sistemática de mediciones del rendimiento académico. Para comienzos de la década presente, indica, todos los sistemas educativos cuentan con sistemas institucionales sofisticados de evaluación.³

La centralidad del aprendizaje

En general, la responsabilidad de apreciar el aprendizaje de los alumnos es asignada normativamente a cada maestro, dado que es quien está a cargo de la impartición de la asignatura correspondiente. Sin embargo, como en cierta medida es comprensible, se trata de procedimientos sumamente heterogéneos, puesto que depende de cada docente el método y la técnica que considere mejor y más apropiados. Hace más de una década que se viene insistiendo en que lo relevante es el aprendizaje; lo que aprenden los alumnos, no tanto lo que se enseña, de ahí vienen los llamados enfoques centrados en el aprendizaje.⁴

³ Quizás habría que agregar que México, desde mediados de los años setenta, fue uno de los primeros países en la región en establecer un amplio programa de evaluación a muestras de alumnos de primaria. Cfr. L. Wolf (1998), *Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos*, PREAL, documento núm. 11, Washington-Santiago.

⁴ En la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, quedó establecido como principio que la educación se centraría en el aprendizaje.

¹ Como señala Margaret LeCompte (2002), sólo hasta principios de los años ochenta, en el ámbito educativo se le otorga cierta seriedad y respetabilidad a los estudios que emplean un diseño de corte cualitativo, en el que se extraen descripciones a partir de observaciones, entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, etc. Esto fue así, porque en los años setenta, dice LeCompte, estaba claro que ni la experiencia de los alumnos ni los factores relacionados con el centro que afectan a los resultados de los alumnos, podían consignarse adecuadamente con los procedimientos metodológicos empiricistas. De ahí la necesidad de estudios en profundidad en espacios localizados, mediante observación participante durante periodos prolongados de tiempo, dado que este tipo de estudios podían ayudar a entender los procesos de cambio, así como los obstáculos a enfrentar o los factores que lo posibilitaban. (Cfr. M. D. LeCompte [1995] "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, núm. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> Agosto 24, 2006).

² Cfr. B. García, et al., (2004) "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia universitaria. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, UNAM-CESU, Plaza y Valdez, México; J. C. Tójar, (2001), *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*, Fundec, Buenos Aires.

En un horizonte en el que lo importante es el aprendizaje, también fue necesario generar un instrumento que hiciera visible el aprendizaje y en tal caso fue la evaluación la que cumplió tal función. Según Casassus (2000), esas fueron las concepciones que se han consolidado y que hoy están a la base de los modelos en operación. Los esfuerzos por tratar de mejorar los aprendizajes propiciaron, en primer término, una mayor indagación respecto del aprendizaje mismo y luego sobre los objetivos que se perseguían. De acuerdo con Casassus, los primeros objetivos fueron formulados de manera muy general y poco ayudaron a los docentes y a quienes estaban encargados de su valoración, era el caso de formulaciones tales como “hacer mejores ciudadanos”. Sin embargo, progresivamente, se buscaron formulaciones más precisas, en las que se advertía el tipo de conocimientos que se esperaba que los alumnos alcanzaran y, sobre todo, cómo determinar si el alumno lo había logrado.

Habría que añadir que, en buena medida, las evaluaciones a gran escala de los exámenes nacionales tienen su origen en estos supuestos. Por ejemplo, el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (Pisa, por sus siglas en inglés), a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) evalúa el dominio de conocimientos y habilidades básicas que tienen los jóvenes de 15 años, edad que coincide en la mayor parte de países con el fin de la educación obligatoria, por ello se dice que dichos exámenes fundamentalmente valoran qué tan preparados están los jóvenes para enfrentar los retos de la vida. Otro caso son los exámenes nacionales que intentan precisar la calidad de la educación que reciben los alumnos, aunque en ese caso se trata de una evaluación alineada a los contenidos curriculares. Tipo de exámenes a gran escala, se trata de esquemas estandarizados de evaluación, porque interesa medir el nivel de logro alcanzado, aunque

en algunos casos tales evaluaciones se complementan con apreciaciones cualitativas para algunos segmentos.

La preeminencia del aprendizaje también tiene su base en lo que desde hace un par de décadas se alude como sociedad del conocimiento o economía basada en el conocimiento. El concepto se refiere a las transformaciones que provienen del proceso productivo y a las innovaciones en las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones que indican un cambio social sumamente complejo: “pasamos de una era en donde el principal proceso para generar valor o riqueza era la transformación de materias primas en productos (transformación llevada a cabo gracias a la energía aportada en un primer momento por el vapor y luego por la electricidad), a una era en donde el conocimiento se ha convertido en un factor clave y distintivo que permite transformar insumos en bienes y servicios con mayor valor agregado” (Bianco, *et al.*, 2002).⁵ Una nueva era en la que no solamente se trata de la fabricación de bienes con mayor valor agregado, sino también de trabajadores que sean capaces de elaborarlos y de consumidores con las habilidades para aprovechar los nuevos productos y servicios.

Por esa razón, se indica que la sociedad del conocimiento requiere de capacidad creativa, talento innovador y habilidad para determinar la relevancia de los productos y servicios. Una sociedad que presupone una población altamente educada, con trabajadores del conocimiento. Sin embargo, lo primero que cabría señalar es que no se trata de una sociedad del conocimiento, sino de sociedades del conocimiento, porque las asimetrías sociales y educativas entre regiones y al interior de

⁵ A pesar de que se utiliza de forma indistinta, sociedad del conocimiento, economía basada en el conocimiento e incluso sociedad de la información, lo más apropiado es referirse a sociedad del conocimiento, porque tal concepto engloba e incluye las diferentes dimensiones: económica, informática, cultural, política.

los países, muestran la desigualdad y nos colocan en diferentes puntos de partida en cada caso. ¿Cómo hablar de sociedad del conocimiento con las cifras de rezago educativo, los índices de analfabetismo, los bajos promedios de escolaridad, los niveles de desempleo, la concentración del ingreso o las ramas productivas? No obstante, cabe advertir que sí tiene sentido pensar en sociedades del conocimiento, pero desde la perspectiva de las propias regiones o países. Según ha indicado la Organización de las Naciones Unidas, como todas las revoluciones tecnológicas, la sociedad del conocimiento entraña altos riesgos de precariedad social. Por esta razón localiza el principal reto de estas sociedades en lograr lo opuesto: “el cuestionamiento de las adquisiciones y los conocimientos exigirá el desarrollo de capacidades individuales y colectivas” (UNESCO, 2005).

También por ello destaca que el fenómeno del aprendizaje está destinado a generalizarse en nuestras sociedades a todos los niveles, y también a estructurar la organización del tiempo, el trabajo y la vida de las instituciones.⁶ En estos supuestos tiene su origen la idea de un cambio fundamental: la educación o el aprendizaje ya no se limitan a un espacio y a un tiempo determinado. Es decir, se aprende no solamente en las instituciones educativas y el cúmulo de conocimientos que provee la escuela no es por una vez y para siempre, como la adquisición de conocimientos y habilidades que se aseguraban con los estudios profesionales, por el contrario, se advierte que el aprendizaje se da en múltiples espacios y se aprende de forma permanente, a lo largo de la vida, por

⁶ También de aquí se desprende la idea de “aprendizaje permanente” o “aprendizaje a lo largo de la vida”. Un concepto que, por cierto, se había comenzado a precisar desde principios de los años setenta en el seno de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, creada a instancias de UNESCO para reflexionar sobre el futuro de la educación. *Cfr.* Edgar Faure, *et al.*, (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO, París.

ello se dice que ya no basta con adquirir los conocimientos de una profesión; la frase de “aprender a aprender” ilustra este cambio.

Lo relevante es que el cambio también supone un reto para la evaluación de los conocimientos, tanto de los alumnos como de los docentes y de los investigadores. El problema, como lo señala la UNESCO, es que los conocimientos carecen de unidades de medición objetivas, como sí las tienen otros bienes y servicios. Esta situación ha llevado a concebir conocimientos compatibles con unidades de medida para poder evaluarlos de forma cuantitativa o cualitativamente. Más todavía:

El problema es mayor si se tiene en cuenta que la velocidad de ejecución de las tareas cognitivas se puede convertir en una unidad de medida, incluso para tareas que exigen reflexión y por ende tiempo. De esta manera se acaba dando prioridad a la realización de resúmenes, con lo cual se acostumbra al educando a recorrer superficialmente los contenidos en vez de analizarlos. El procedimiento de cuestionarios con respuestas múltiples ha llevado esta caricatura de evaluación a extremos deplorables (UNESCO, 2005, p. 67).

En el caso de México, según los resultados de una encuesta aplicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior a fines de la década pasada a muestras de estudiantes, aparecieron rasgos preocupantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior (ANUIES, 2000). Por ejemplo, la información indica que 40% de los jóvenes siempre toma dictado en la clase, un esquema que se creía que no operaba ya en el nivel superior, sobre todo porque ilustra formas tradicionales y una actitud pasiva frente al conocimiento. Otro 30% de jóvenes reportó que nunca formulaba preguntas al profesor y otra cifra similar señaló que casi nunca discute los puntos de vista expresados por el profesor. Además, 43% de los alumnos afirmó que nunca o casi nunca preparaba sus clases. En tal situación, concluye la ANUIES, “es posible sostener que, en términos generales, algunas de las prácticas de enseñanza-aprendizaje no se caracterizan por el impulso y desarrollo de la innovación y la creatividad por parte del profesorado; tampoco se aprecia, en una importante cantidad de estudiantes, una actitud participativa e interesada en el cultivo y el desarrollo del conocimiento” (p. 112).

La UNESCO sugiere que una posibilidad para establecer criterios generales para evaluar conocimientos, dado que la mayor parte no se pueden cuantificar, es separar la función docente de la del examinador. En su opinión, con esta separación se evitaría la subordinación de los conocimientos al régimen de la evaluación y también los problemas en la relación entre docentes y alumnos, puesto que el docente

no sería más juez y parte de lo que se evalúa. Es posible que una iniciativa de esta naturaleza pudiera resolver en parte las dificultades de la evaluación, pero no parece fácil instrumentarla y tampoco es seguro que con ese esquema habría mayor sensibilidad a los procesos cognitivos que se desatan o a los nuevos tipos de aprendizajes que se quieren fomentar. En cierto modo, los exámenes nacionales son ya un mecanismo que opera con independencia de la función docente, aunque se trata de una evaluación paralela a la que se practica al interior de las instituciones educativas —no la sustituye— y cuyos resultados se han asociado principalmente a la toma de decisiones. De cualquier forma, el mismo organismo internacional reconoce que separar la función docente de la función de evaluación plantea serios problemas de organización y también sería muy costosa. En estos términos, parece apropiado continuar la búsqueda de alternativas de evaluación acordes a los contextos y niveles escolares, preocupadas por la mejora del aprendizaje, receptivas a los aprendizajes emergentes y utilizando los métodos y técnicas más apropiados para alentar el deseo de aprender. A este respecto, afortunadamente, existe ya un acervo de numerosas y variadas formas de evaluación cualitativa que podrían explorarse.

Comentarios finales

En este texto intentamos subrayar el rasgo cambiante y problemático de la evaluación, tanto en lo que se refiere a sus finalidades como a sus enfoques. Pero, sobre todo, intentamos mostrar la importancia de elegir un determinado enfoque o metodología de evaluación en función de lo que se quiere evaluar. Este rasgo es importante porque con frecuencia van por delante las preferencias teóricas o epistemológicas, o la declaración de intenciones de utilizar tal o cual enfoque, método o técnica, y luego se repara en el tipo de problema que se quiere evaluar o resolver.

Por otro lado, buscamos resaltar las nuevas condiciones en las que se desarrolla la evaluación. Un contexto en donde se dice que el aprendizaje ocupa, y ocupará todavía más, un lugar central en el desarrollo de las naciones y de los individuos, pero del que poco se sabe y menos de las adecuaciones que habría que hacer para lograr una adecuada valoración. El desafío para la evaluación en el aula y la institución es mayor porque, a diferencia de las evaluaciones a gran escala, todavía en ese nivel recae la responsabilidad de validar el conocimiento y aprendizaje que adquieren los alumnos en su vida escolar. Sin embargo, también es un terreno fértil para la sensibilidad y la exploración de nuevas y efectivas formas de evaluación.

Bibliografía

- Andrew, T. E. y S. Barnes, "Assessment of Teaching", en Robert W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the association of teacher educators*, McMillan Publishing Company, Nueva York, 1990.
- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, 2000.
- Bianco, C., G. Lugones, F. Peirano y M. Salazar, "Indicadores de la sociedad del conocimiento: aspectos conceptuales y metodológicos", *documentos de trabajo*, núm.12, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (Ceredes), Argentina, 2002.
- Bryman, A., "The Debate About Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology", *The British Journal of Sociology*, vol. XXXV, núm. 1, 1984.
- Casassus, J., "Una nota acerca de la evaluación educativa", en *Cuadernos del Cendes*, vol. 17, núm. 45, septiembre-diciembre, Venezuela, 2000.
- De la Garza, Eduardo, "Evaluación educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9. núm. 25, 2004.
- Erickson, F., "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós, España, 1989.
- Lincon, Y. y E. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, 1985.
- Faure, E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO, París, 1972.
- García, B., J. Loredó, et al., "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia universitaria. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, UNAM-CESU-Plaza y Valdez, México, 2004.
- LeCompte, D. M., (1995), "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", *RELIEVE*, vol. 1, núm. 1. Consultado el 24 de agosto, de 2006 en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> .
- Picado, M. M., "Cómo se puede delinear una investigación cualitativa?", en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. III. núm. 97, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica, 2002.
- Rist, C. R. (1977), "On the Relations among Educational Research Paradigms: From Disdain to Détente", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 8, núm. 2, Exploring Qualitative/Quantitative Research Methodologies in Education.
- Scriven, M., "An overview of Evaluation of Theories", en *Evaluation Journal of Australasia*, vol. 1 (new series), núm. 2, diciembre, 2001.
- Stufflebeam, D. y A. Schinkfield, *Evaluación sistemática. Guía técnica y práctica*, Buenos Aires, Argentina, 1987.
- Tójar, J. C., *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*, Fundec, Buenos Aires, 2001.
- UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*, Ediciones UNESCO, París, 2005.
- Wolf, L., *Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos*, PREAL, documento núm. 11, Washington-Santiago, 1998.

