

**Phaneron evaluación y esquemas de referencia: una distinción entre
mismidad y externalidad**

Julián David Vélez Carvajal

Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación

Área Pensamiento Educativo y Comunicación

Olga Lucía Bedoya

Asesora

PhD en Ciencias Políticas

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Área Pensamiento Educativo y Comunicación

Pereira, enero de 2016

Nota de aceptación

Firma jurado 1

Firma jurado 2

Firma jurado 3

Fecha

Contenido

Índice de gráficas.....	6
Introducción	7
Capítulo 1. Phaneroscopia: entre la continuidad y el dualismo.....	18
1.1.1. La dualidad, presencia constante en la categoría realidad	19
1.1.2. Lo dual, una perspectiva de lo irreconciliable.....	21
1.1.3. Platón, el ascenso hacia la verdad	23
1.1.4. Descartes y la subjetividad trascendental: una ratificación de la perspectiva dual	26
1.1.5. La realidad como mediación, una apuesta por la continuidad.....	30
1.1.6. Sobre la Phaneroscopia: la continuidad como mirada.	31
1.1.7. El sinequismo: la sutileza de distinguir relaciones.	38
1.1.8. ¿Por qué la evaluación puede considerarse un phaneron? Un abordaje desde el sinequismo	42
1.2. Sobre el phaneron evaluación: ratificación de la mirada dual.....	45
1.2.1. Un abordaje etimológico.....	45
1.2.2. Perspectivas teóricas sobre el phaneron	47
1.2.3. Elementos constitutivos de las categorías emergentes a la construcción del phaneron de investigación. Una aproximación teórica.....	49
1.2.3.1. Grupo 1: Un decurso sobre el concepto de evaluación.	50
1.2.3.1.1. Periodo Pre – Tyler: (antes de 1930).....	51
1.2.3.1.2. Época tyleriana: (1930)	52
1.2.3.1.3. Época de la inocencia: (1945)	53
1.2.3.1.4. Época del realismo: (1957).....	54
1.2.3.1.5. Época del profesionalismo: (1972 en adelante).....	54
1.2.3.2. Grupo 2: La evaluación según el método.....	57
1.2.3.2.1. Evaluación como valoración.....	57
1.2.3.2.2. Evaluación como juicio profesional.....	58
1.2.3.2.3. Evaluación como investigación experimental.....	60
1.2.3.2.4. Evaluación como coincidencia entre objetivos y resultados.	60
1.2.3.3. Grupo N° 3. La evaluación según el modelo	62
1.2.3.3. Grupo N° 4: La evaluación desde la perspectiva ideológica.....	67
1.2.3.5. Grupo N° 5: Perspectiva Iluminativa	71
1.2.3.6. Grupo N° 6: Evaluación por competencias.....	72
1.3. Apuesta comparativa	74

1.3.1. Síntesis relacional	75
Capítulo 2. Construcción del phaneron: hacia una distinción de distinciones	92
2.1. Continuidad entre EGO y NO EGO: un pretexto para observar distinciones	92
2.2. El punto de partida: una mirada selectiva	96
2.2.1. Evaluación formativa.....	98
2.2.2. Evaluación y TIC.....	122
2.2.3. Evaluación Institucional.....	131
Capítulo 3. Estética del procedimiento: hacia una reducción de la complejidad	148
3.1. Fase 1: Identificación del concepto de evaluación.	159
3.1.1. Umbral 1: Selección de unidades de registro y unidades de contexto.	162
3.1.2. Umbral 2: Construcción de bases de datos.....	165
3.1.3. Umbral 3: primer nivel de agrupación.	166
3.1.4. Umbral 4: Segundo nivel de agrupación.	168
3.1.5. Umbral 5: Tercer nivel de agrupación.	168
3.1.6. Umbral 6: construcción de triadas a partir de las agrupaciones de tercer nivel. ...	177
3.1.7. Umbral 7: Construcción de nodos. Agrupación de cuarto nivel.	178
3.1.8. Síntesis de resultados.....	181
3.1.9. Umbral 8: Construcción de esquemas categoriales.	182
3.2. Fase N° 2: Identificación de elementos constitutivos	185
3.2.1. Umbral N° 1. Visualización de los elementos constitutivos.	187
3.2.2. Umbral N° 2: comparación de los elementos constitutivos de las diferentes categorías emergentes.....	189
3.2.4. Umbral N° 3: Distinción de esquemas de referencia.	193
3.3. Fase N° 3: abstracción de categorías generales	196
3.3.1. Nuevas emergencias.	197
Capítulo 4. Distinción de distinciones: análisis y discusión de resultados	203
4.1. Demarcaciones: hacia la distinción de los conceptos de evaluación.....	206
4.1.2. Categorías presentes en el “phaneron evaluación”.....	207
4.1.2.2. Síntesis de relaciones.	219
Capítulo 5. Entredad del phaneron evaluación como mediación.....	231
5.1 Teoría de Ralph Tyler.	239
5.2. Teoría de Daniel Stufflebeam.....	239
5.3. Teoría de Lee Cronbach.....	239

5.4. Teoría de Robert Stake.....	240
5.5. Proyecto Tuning.	240
. Conclusiones.....	242
6.1. La dualidad como eje articulador en la evaluación.....	242
6.1.2. Entre lo preconcebido y lo emergente.....	244
6.1.3. El concepto de realidad: posiciones aparentemente contrapuestas.....	245
6.1.4. La realidad como una entidad esencial y nomotética.....	247
6.1.5. Una diferenciación aparente: la realidad como algo asequible.....	248
6.1.6. Relación sujeto / objeto: trascendencia y contención.....	251
6.1.7. Aplicaciones implicadas: una obligación a la correspondencia	252
6.2. Restitución de la unidad: aportes a la comunidad académica y a la educación.....	260
6.2.1. El carácter tripartito del ethos en la cultura occidental.....	261
6.2.2. El carácter relacional del phaneron evaluación.	265
6.2.3. Sobre la relación binarismo / continuidad en la cultura occidental.	267
6.3. Posibles líneas de investigación	269
7. Bibliografía	271

Índice de gráficas

Gráfica 1.....	76
Gráfica 2.....	83
Gráfica 3.....	121
Gráfica 4.....	130
Gráfica 5.....	158
Gráfica 6.....	159
Gráfica 7.....	160
Gráfica 8.....	163
Gráfica 9.....	167
Gráfica 10.....	172
Gráfica 11.....	174
Gráfica 12.....	174
Gráfica 13.....	175
Gráfica 14.....	176
Gráfica 15.....	179
Gráfica 16.....	179
Gráfica 17.....	180
Gráfica 18.....	180
Gráfica 19.....	186
Gráfica 20.....	192
Gráfica 21.....	196
Gráfica 22.....	198
Gráfica 23.....	198
Gráfica 24.....	199
Gráfica 25.....	200

Introducción

La tesis que se defenderá a lo largo de este documento es la siguiente: *“El phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica la separación entre mismidad y externalidad”*. En este sentido, la presente investigación doctoral se enmarca en la perspectiva phaneroscópica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce. Por lo tanto, el propósito consiste en reconocer los elementos constitutivos del phaneron “evaluación”, de tal manera que se puedan distinguir, en éste, las categorías generales que definen los esquemas de referencia asociados a las concepciones de realidad, de relación sujeto – objeto y las aplicaciones implicadas.

La intención de realizar distinciones sobre el phaneron evaluación¹, así como la posibilidad de reconocer los criterios desde los cuales se toman decisiones en el marco de esta práctica; se constituyó en el punto de partida para la realización de esta tesis doctoral. La inquietud profunda interrogaba acerca de si las prácticas evaluativas se ejecutaban desde modelos preconcebidos que se proyectaban en

¹ Para el filósofo norteamericano Peirce, la sorpresa es un factor determinante de la experiencia en cuanto a la distinción de un phaneron, por cuanto esta nos ubica en un modo doble de conciencia que puede distinguirse en cualquier proceso de percepción y que consiste en la relación entre EGO y NO EGO, los cuales actúan de manera recíproca el uno sobre el otro. Por EGO se entiende la creencia que se tiene sobre el phaneron, mientras que NO EGO sería lo que el phaneron es en sí. Dicha relación de reciprocidad permite entender que el phaneron es el resultado de la unidad de la diferencia entre EGO y NO EGO. (Peirce, 1903). Se asume a la evaluación como un phaneron, por cuanto esta se puede distinguir desde la relación de continuidad entre EGO y NO EGO.

lo evaluado; o si por el contrario, se llevaban a cabo sobre la base de reconocer las distinciones del otro.

En principio, lo anterior era lo único con lo que se contaba para emprender un proyecto de investigación doctoral. A decir verdad, aun cuando se tenía formación en el ámbito de la educación y la pedagogía, el saber teórico y metodológico acerca de la evaluación era, francamente, nulo. Hoy día, después de haber avanzado de manera significativa en esta empresa, comprendo que fue bastante afortunado iniciar este proceso sin contar, siquiera, con interrogantes.

Semejante nubosidad, lo que hacía era ubicar al investigador ante una maraña, ante un caos tal, que el único camino posible a emprender, consistía en tratar de compenetrarse con el phaneron en cuestión, de tal manera que se pudiera encontrar algún sentido al respecto.

¿Cómo proceder entonces? En sintonía con la asesora de esta tesis doctoral, se tomó la decisión de realizar una investigación exploratoria, conocida como estado del arte, con el propósito de allegarse a un primer acercamiento a los rasgos distintivos del phaneron evaluación.

Dicho ejercicio posibilitó la emergencia de dos aspectos importantes para la ejecución de esta tesis doctoral: por un lado, permitió reconocer las diferentes corrientes teórico – metodológicas propias de este phaneron, y por otro, suscitó la idea de que todas las perspectivas relacionadas con la evaluación, se ubicaban en

lógicas basadas en el *deber ser*, por lo que no evalúan al otro en cuanto tal; sino que proyectaban sus propias concepciones sobre el evaluado.

Con estos dos aspectos determinados, se tenían justificaciones suficientes para continuar con la intención de realizar la tesis doctoral sobre el phaneron evaluación. Una inquietud que fue haciendo carrera, consistió en cuidarse de no realizar un abordaje normativo del fenómeno en cuestión, sino en procurar distinguir las dimensiones propias del mismo.

Lo cual llevó a pensar en la necesidad de seleccionar una perspectiva teórica que fuera coherente con este propósito. Ahora bien, desde el punto de vista de los desarrollos teóricos propios del ámbito de la evaluación esto no era posible por cuanto ya se había establecido que todas las perspectivas conceptuales poseían un carácter normativo.

En este sentido, se tomó la decisión de recurrir a un marco teórico que poseyera un grado de reflexividad tal que, independientemente de que abordara de manera explícita, o no, el fenómeno de este proyecto, sirviera como marco interpretativo para el propósito ya trazado de observar distinciones.

Por lo tanto, se optó por realizar una lectura rigurosa de la obra del filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, con el propósito de hallar la perspectiva teórica pertinente para el proyecto asumido. En el marco del ejercicio intelectual que implicó el abordaje de la filosofía peirciana, se pudo establecer que la

phaneroscopia se constituía en una fuente teórica prolífera para el propósito de distinguir distinciones. La idea central de la phaneroscopia se sintetiza en el siguiente apartado:

“Entiéndase, entonces, que lo que tenemos que hacer como estudiosos de la phaneroscopia es simplemente abrir nuestros ojos mentales y mirar bien el phaneron y decir cuáles son las características de las que nunca carece, ya sea ese phaneron algo que la experiencia exterior impone sobre nuestra atención, o el sueño más descabellado, o las conclusiones más abstractas y generales de la ciencia”. (Peirce, 1903).

Tal encuentro con la phaneroscopia peirciana, nos hizo caer en cuenta de que si la intención era reconocer las distinciones propias del “phaneron evaluación”, lo lógico sería proceder a reconocer las características distintivas del phaneron abordado; pero desde la perspectiva de una opción teórica que brindara la rigurosidad y la reflexividad necesarias para tal propósito.

De tal manera que para acercarse cada vez más a este propósito, se tomó la decisión, con la directora de este proyecto, de distinguir las concepciones de *realidad, relación sujeto – objeto y las aplicaciones implicadas* presentes en las diferentes teorías de la evaluación. Se partió del supuesto de que los criterios anteriormente mencionados, posibilitarían reconocer el phaneron en cuestión en relación con sus rasgos distintivos.

Ante un panorama tal, se procedió a profundizar en el estado de la cuestión acerca del phaneron evaluación desde el punto de vista teórico. Dicho ejercicio

permitió avanzar en la construcción del phaneron de investigación, específicamente, en la determinación de tres grupos de teorías que funcionarían como phanerones a investigar:

La evaluación como profesión independiente, que contiene a las teorías de Ralph Tyler y Daniel Stufflebeam.

La evaluación asociada al método científico, cuya representante es la teoría de Lee Cronbach.

La evaluación centrada en el contexto, dentro de la que se ubican la teoría de Robert Stake y el Proyecto Tuning.

Se contaba, entonces, con cuatro aspectos importantes para la determinación del phaneron de investigación: 1) La intención de observar distinciones sobre el fenómeno evaluación; 2) La phaneroscopia como perspectiva teórica; 3) Los criterios de realidad, relación sujeto – objeto y de aplicaciones implicadas como estrategia para la distinción de distinciones; y 4) Los grupos de teorías de la evaluación referidos en el párrafo precedente.

Con este panorama trazado, se procedió a establecer relaciones entre los cuatro criterios referidos, de lo cual emergieron los siguientes interrogantes: ¿Desde qué esquemas de referencia en cuanto a concepciones de realidad y de relación sujeto – objeto se parte para definir qué aspectos se valoran y qué aspectos no se valoran en una evaluación? ¿Qué aspectos de lo evaluado se incluyen en la evaluación? ¿Qué aspectos no se incluyen? ¿Cuáles de esos aspectos que se

dejan por fuera permitirían allegarse a conclusiones diferentes sobre la calidad educativa con relación a las que tradicionalmente se construyen? ¿Qué aplicaciones se implican a partir de esas concepciones?

Una apuesta investigativa que parta de interrogantes como los anteriores, focaliza su atención en la manera en que el phaneron “evaluación”, se presenta ante nuestras mentes con sus rasgos distintivos; la pretensión, por tanto, no puede ser la de “juzgar” los diferentes enfoques que integran el mencionado fenómeno según criterios normativos previamente definidos; en este sentido, se propuso la siguiente pregunta de investigación ¿Es posible reconocer en el phaneron evaluación concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de los esquemas de referencia en cuanto a los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas presentes en las teorías de la evaluación como profesión independiente, la evaluación asociada al método científico y la evaluación centrada en el contexto?

Para resolver esta pregunta de investigación, se planteó como objetivo general, reconocer en el phaneron “evaluación”, concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de esquemas de referencia en cuanto a los conceptos de realidad, relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas presentes en dicho fenómeno.

Y cómo objetivos específicos: i) Analizar los conceptos de realidad y de relación sujeto / objeto subyacentes a las teorías de la evaluación como profesión independiente, la evaluación asociada al método científico y la evaluación centrada en el contexto; ii) Inferir aplicaciones implicadas en los conceptos de

realidad y de relación sujeto / objeto subyacentes a las teorías de la evaluación como profesión independiente, la evaluación centrada asociada al método científico y la evaluación centrada en el contexto; y iii) Aportar a la resolución de la dicotomía entre la mirada de la evaluación como un fenómeno externo a ella y la evaluación desde su mismidad, lo cual tiene implicaciones en lo que se evalúa y en las acciones que se derivan de las conclusiones emergentes a este proceso.

La metodología de este proyecto de investigación, se enmarca dentro de la propuesta phaneroscópica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce. Lo cual tiene implicaciones metodológicas para efectos del proceso de distinción de los elementos constitutivos del “phaneron evaluación”.

En este sentido, a partir de la phaneroscopia desarrollada por Peirce, se realizó un diseño metodológico que, a diferencia de los elaborados desde un enfoque binario, complementara el ejercicio analítico propio de la investigación, con procedimientos sintéticos de tal manera que se pudieran distinguir relaciones emergentes en el phaneron abordado.

Un método de estas características, permite distinguir las categorías de análisis del phaneron abordado, pero jamás disociarlas. Pues el propósito final, consiste en reconocer rasgos comunes entre dichas categorías, de tal manera que se pueda obtener una comprensión global y general del phaneron en cuestión.

Por lo tanto, el proceso metodológico se desarrolló en tres fases:

- En la primera se identificó el concepto de evaluación presente en los enfoques teóricos seleccionados: la evaluación como profesión

independiente, la evaluación asociada al método científico y la evaluación centrada en el contexto.

- En la segunda fase, se diferenciaron los elementos constitutivos del concepto de evaluación presentes en los enfoques teóricos seleccionados.
- Mientras que en la tercera fase se procedió a abstraer las posibles categorías generales presentes en cada uno de los enfoques teóricos seleccionados.

Un abordaje como el propuesto sobre el “phaneron”, no es posible si se continúa asumiendo que toda acción sobre la educación se haga sobre la base de los resultados; y no sobre lo que los puntos de partida desde los que éstas hacen sus propias distinciones. Observar las distinciones de las que parten las diferentes concepciones del phaneron “evaluación”, permite establecer rasgos comunes y rasgos diferenciales que además de relativizar los resultados obtenidos a través de ellas, permite construir esquemas de referencia más complejos para su diseño.

Aquí radica la importancia de las categorías de análisis de esta tesis doctoral, a saber: realidad, relación sujeto / objeto y aplicaciones implicadas. Estas categorías, posibilitan realizar una metaobservación del phaneron abordado de tal manera que se puedan distinguir los esquemas de referencia presentes en él; lo cual redundará en la consecución del propósito de este proyecto que consiste en realizar una mirada relacional del objeto de estudio abordado.

Lo anterior le otorga a esta tesis doctoral un alcance poco explorado, pues además de establecer una conexión entre el phaneron evaluación y la perspectiva filosófica desarrollada por Peirce, posibilita la construcción de conocimiento sobre la evaluación desde la óptica de la desnaturalización de sus preceptos; lo que, sin duda, tendrá una incidencia significativa en las sucesivas concepciones y prácticas evaluativas.

Un enfoque tal, es el que se sugiere desde esta tesis doctoral. Lo cual se constituye en una innovación, pues aportaría en la discusión sobre lo que incide en la calidad educativa, perfilando al phaneron “evaluación”, desde sus esquemas de partida, como un aspecto importante a tener en cuenta en este proceso.

Dicho aporte sobre la inclusión del phaneron “evaluación” y sus esquemas de partida en la discusión sobre la calidad de la educación, solo se hace posible, si este phaneron se aborda desde una postura que, más allá de estudiarlo desde una perspectiva normativa, lo haga desde un enfoque que permita abordar las diferentes concepciones, como ellas se nos presentan. Consideramos que un propósito tal se puede materializar a partir de la phaneroscopia propuesta por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce.

Lo anterior implica construir una perspectiva metodológica a partir de la operacionalización de la phaneroscopia de Peirce; lo que supone dos aportes a la

práctica investigativa. Por un lado, se aporta a la discusión de la investigación en general, por cuanto se perfila una aproximación metodológica que no necesariamente se ubica en los tradicionales paradigmas explicativo y comprensivo, aportando así nuevas derivas sobre la práctica investigativa misma; por otro lado, establece la unión entre el phaneron “evaluación” y phaneroscopia peirciana, lo cual sin duda, además, de aportar nuevos elementos sobre la discusión en torno a la evaluación de la calidad de la educación, complejiza la construcción del phaneron “evaluación” como posible objeto de estudio.

La problematización de la evaluación, junto con la operacionalización de la phaneroscopia peirciana para realizar distinciones sobre las concepciones de evaluación, posibilita que la generación de nuevo conocimiento no giraría en torno a la posibilidad de proponer una estrategia de evaluación específica, sino en posicionar la distinción de distinciones como una ruta teórica y metodológica que complejiza la investigación sobre el fenómeno “evaluación”.

En el capítulo uno, se hará referencia a los lentes teóricos seleccionados para abordar el phaneron evaluación; el capítulo dos, discurre sobre el estado del arte desarrollado en el marco de esta tesis doctoral; en el capítulo tres se aborda la estética del procedimiento que permitió construir la tesis doctoral que se defiende en este documento; en el capítulo cuatro, el lector se encontrará con el proceso de análisis y discusión de resultados; y finalmente, en el capítulo cinco, se aporta a la

resolución de la dicotomía entre la mirada de la evaluación como un fenómeno externo a ella y la evaluación desde su mismidad.

Capítulo 1. Phaneroscopia: entre la continuidad y el dualismo

La tesis defendida en esta investigación doctoral es la siguiente: “El “phaneron evaluación” se ha concebido como un proceso dual que implica la separación entre mismidad y externalidad”. Para llegar a dicha tesis, fue necesario reconocer, en el mencionado phaneron, los conceptos de realidad, relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas presentes en las teorías de la evaluación como práctica profesional independiente, la teoría de evaluación como método científico y la teoría de la evaluación centrada en el contexto.

El abordaje de las teorías antes mencionadas permitió establecer que, independientemente del énfasis categorial que hiciera cada una de ellas, poseen un rasgo común, a saber: la concepción dual del phaneron; enfoque que es característico de los sistemas filosóficos occidentales de origen platónico – aristotélico. El abordaje de una tesis de estas características implica hacer un recorrido teórico que aborde la categoría “realidad” desde el dualismo y la continuidad; así como las conexidades que se establecen entre las teorías que versan sobre el phaneron evaluación y lo discutido acerca de la realidad.

En este orden de ideas, los argumentos desarrollados para defender la tesis son los siguientes: a) la categoría realidad puede abordarse tanto desde una perspectiva binaria, como desde un enfoque basado en la continuidad; b) la concepción que se tenga acerca de la categoría realidad, tiene implicaciones sobre el abordaje de la relación sujeto / objeto y sobre las aplicaciones implicadas

en dicha concepción; c) el phaneron evaluación ha sido tradicionalmente abordado desde una perspectiva binaria, por cuanto se han disociado las categorías mismidad y externalidad; y d), es posible sugerir una transición del binarismo a la continuidad, tomando como marco de referencia la perspectiva filosófica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce.

1.1.1. La dualidad, presencia constante en la categoría realidad

Según Bateson (1985), los filósofos en el marco de la cultura occidental, han construido sus sistemas de pensamiento en torno a dos cuestionamientos, por un lado, está el interrogante acerca de qué es la realidad; y por otro, la pregunta acerca de cómo la conocemos. Lo cierto es que ambos cuestionamientos han resultado implicados y han dado origen a diversas perspectivas de abordaje.

La implicación entre ambos interrogantes permite colegir que el enfoque desde el cual una perspectiva filosófica aborda el problema asociado a la manera en que conocemos la realidad, es consecuencia de lo que dicha perspectiva entiende por tal categoría. Por ejemplo, si la concepción de la realidad es dual, la manera en que se afronta el problema de la construcción de conocimiento sobre la misma, también será dual. Algo diferente ocurriría si el enfoque se basa en la continuidad.

Un acercamiento etimológico a dicha categoría, ofrece pistas interesantes para entender este dilema filosófico. La palabra realidad viene del latín *realitas* que quiere decir: “cualidad relativa a la cosa verdadera o real”. Desde el punto de vista

lexical dicha palabra tiene tres componentes: **res** (que significa cosa), **alis** (que significa relativo a...) y **dad** (que se asocia a cualidad) (Guido, 1985).

Por su parte, en castellano, la palabra real tiene dos significados, en primera instancia se encuentra asociada a lo regio que tiene que ver con el rey y con la realeza. Pero en segunda instancia, al derivar de las acepciones latinas **realis y res** significa relativo a las cosas verdaderas. (Guido, 1985).

Nótese que la acepción etimológica de las palabras real y realidad se caracteriza por referir las cualidades de las cosas que son verdaderas. Aquí la palabra cosa cobra especial relevancia, si se tiene en cuenta lo que este término ha implicado para la cultura occidental.

La palabra cosa proviene del latín **causa**, lo cual se entiende como el motivo de una acción; por ejemplo, el motivo de una conversación. Entonces, si la cosa es una causa verdadera que motiva algo, digamos el conocimiento; esto quiere decir que dicho conocimiento solo puede ser verdadero si es causado por una cosa que tiene tal característica.

Por lo tanto, el conocimiento que construimos sobre la realidad sólo puede ser considerado como verdadero, si y solo si, es causado por algo externo. En este punto de la discusión, podemos inferir algunos dualismos que se hacen presentes en la acepción etimológica de la realidad y de lo real: verdadero / falso, real / ficción, externalidad / mismidad, razón / imaginación, vigilia / sueño; entre otros.

Desde la perspectiva dual se le da relevancia a solo uno de los componentes de los pares de oposición referidos en el párrafo precedente. Si cruzamos la acepción etimológica de las palabras real y realidad con los mencionados pares de oposición, podemos colegir que el lado privilegiado por la concepción que emana etimológicamente son los siguientes: verdadero, real, externalidad, razón y vigilia.

Inferir que lo verdadero, lo real, lo externo, la razón y la vigilia se constituyen en categorías centrales al momento de abordar etimológicamente las acepciones real y realidad, cobra especial importancia por cuanto permite establecer que los aspectos lexical y semántico de dichos términos, se encuentran coligados con lo que algunos sistemas filosóficos occidentales han construido al respecto.

1.1.2. Lo dual, una perspectiva de lo irreconciliable

La acepción dual, viene del latín *dualis*, que indica que algo tiene dos características (Guido, 1985). En el libro séptimo de la República, Platón plantea cómo el alma hace inteligible algo, al hacer su ascenso hacia lo verdadero (Platón, 1988). Dicho abordaje de la inteligibilidad, sugiere la pregunta acerca de cómo conoce el alma.

El alma se mueve, entonces, entre cosas provocadoras y cosas no provocadoras de la razón. Según el filósofo Platón, aquellas que se presenten como una unidad de manera suficiente y en sí mismas, no son provocadoras de esta. Pero si contemplamos algo y, simultáneamente, vemos su opuesto, el alma tendrá que

decidir por alguno de los dos, por lo que se verá inducida a buscar la esencia; y por tanto, a dudar e investigar para poder decidir por lo correcto y lo verdadero. (Platón, 1988).

Con esta disquisición acerca de lo que provoca, o no, la razón del alma, Platón inaugura una separación que será central para la filosofía occidental: el dualismo unidad / diferencia. Tal carácter irreconciliable marcará tanto las ideologías y las religiones de la cultura occidental; como las concepciones acerca del conocimiento.

Todo lo susceptible de hacerse inteligible, lo es porque puede diferenciarse de otros que le son opuestos. Posteriormente, en el siglo XVII, Descartes (1637), planteaba que una de las reglas del método consistía en tomar un problema en bloque, para luego proceder a dividirlo en tantas partes como sea posible. Ahora bien ¿Es inconveniente que desde la filosofía se plantee que para conocer hay que segmentar? ¿Es la segmentación una manifestación del dualismo?

En principio habría que decir que la segmentación o análisis se constituye en un procedimiento cognitivo que ha estado presente en todo el proceso evolutivo de la especie humana; luego no cabría la posibilidad de encontrar inconveniente en ello; por lo tanto, la segmentación no se constituye, en sí, en un dualismo. Pero cuando el proceder analítico se aborda desde una perspectiva dual, la segmentación de aquello que es susceptible de ser conocido, se hace con el propósito de encontrar oposiciones irreconciliables en el sentido de lo planteado por Platón.

Frente a esta discusión el filósofo norteamericano Peirce planteaba, en el siglo XIX, que el dualismo en sentido amplio, es una filosofía que lleva a cabo sus análisis con un hacha en la búsqueda de elementos últimos, que no son otra cosa que pedazos aislados de ser. (Peirce, 1893).

De esta manera, las oposiciones unidad / diferencia, mente / cuerpo, real / ficción, razón / imaginación, externalidad / mismidad, vigilia / sueño; se constituyen, en términos de Peirce, en seres divididos y aislados por un hacha para volverlos irreconciliables ad infinitum. Habría que advertir que el uso del término “hacha” por parte del filósofo norteamericano, no es algo suelto; lo hace para indicar el carácter abrupto y forzado de las escisiones realizadas por las perspectivas duales. Se pierde, por tanto, la sutileza que trae consigo el distinguir y construir relaciones.

1.1.3. Platón, el ascenso hacia la verdad

En el libro VII de la República, Platón (1988) aborda la manera en que el alma se puede allegar hacia lo inteligible y, por tanto, hacia la verdad. El relato sobre la Caverna es bastante ilustrativo de la concepción platónica sobre la verdad, el conocimiento y la realidad.

Describe la escena como una especie de salón rectangular en la que los espectadores están sentados de espaldas a la puerta y de frente hacia la pared.

Detrás de ellos, hay un fuego encendido ubicado en un ángulo un poco más alto; entre el fuego y los espectadores hay un camino transversal en el cual se encuentra ubicada una mampara. Todo este montaje implica que al pasar personas cargadas por el lugar, el fuego solo proyecte las sombras de las cargas, pero no la de las personas.

En el marco del relato cobran especial relevancia dos sucesos, a saber: en primer lugar, el que los espectadores estén de espaldas hacia la puerta; y en segundo lugar, que la proyección que ven sobre la pared no sean las personas, sino la carga que llevan sobre sus cuestas. Desde el punto de vista platónico, estar de espaldas hacia la puerta, es estarlo de la luz, de la claridad que permite ver todo lo que en el mundo es real y verdadero. Entretanto, no ver a las personas en la proyección es estar sumido en el engaño que es propio del sueño y, por tanto alejado, del estado de vigilia.

La discusión de fondo radica en que este salón rectangular, funciona como una especie de casa – prisión en la que sus ocupantes se encuentran bastante cómodos. Para Platón el problema no es sólo el engaño que es consecuencia de darle la espalda a la luz, sino la comodidad que sienten las personas al vivir en medio de él.

Incluso argumenta que, en muchos casos, cuando los habitantes de la vivienda – prisión tienen la posibilidad de salir de la caverna y ver la luz del sol que todo lo ilumina, se horrorizan y, entonces, prefieren volver al estado en el que se

encontraban cuando su relación con la realidad era cavernaria. Ante tal ceguera, Platón sugiere que se debe desarrollar aquella facultad del alma que es capaz de ascender hacia lo inteligible. (Platón, 1988).

Dicha capacidad que tiene el alma de ascender hacia lo inteligible, la puede tener cada uno de los mortales y consiste en la capacidad de volverse hacia la luz, dejando las tinieblas del engaño, hasta encontrarse en condiciones de contemplar el ser y, junto con este, algo de lo máspreciado para la humanidad: el bien. Así que desde el punto de vista platónico, existe un punto de mira hacia el cual todos los seres dotados de aquella facultad del alma que implica ascender hacia la luz, deben volverse. Es menester hacerlo.

Esta idea de la ascensión del alma hacia la luz, permite inferir algunos planteamientos acerca de lo que para Platón es la verdad y el conocimiento. Por un lado, al conocimiento solo se puede acceder si se supera el engaño; y esto se hace posible si se corren los velos que lo enturbian casi hasta sumirnos en las tinieblas. Y por otro lado, la verdad es algo externo e inmutable a lo que sólo podemos acceder si nos quitamos el velo que no nos permite ver lo que es irrefutable.

Aquí cobra relevancia la distinción que hace Platón entre lo engendrado y lo inengendrado. Lo primero se constituye en devenir, porque es algo que nace y puede corromperse, es pura sensibilidad. Mientras que lo segundo, no ha sido

engendrado, sino que ha existido eternamente inmodificable: es el mundo de las Formas que por sus características son incorruptibles.

Si el mundo de lo generado puede ser captado por los sentidos, por lo sensible; al mundo de lo inengendrado sólo se puede acceder a través de la razón que es aquella capacidad del alma de ascender hacia la luz, hacia lo inteligible. Aquí hace presencia la idea de la dialéctica que funge como camino expedito para conocer la esencia de lo formal. (Platón, 1988).

El camino dialéctico consiste en examinar hipótesis y anularlas una tras otra, hasta encontrar la que por fin lleve a la idea del bien y de lo verdadero. El proceso de anulación no es otra cosa que correr velos, uno tras otro, para poder acceder a lo inteligible. Esta perspectiva se conecta con la discontinuidad propia de los enfoques dualistas; el conocimiento no se asocia a los interregnos que se encuentran en los límites porosos de los pares de oposición; sino en la anulación de lo que se considera como una contrariedad hacia lo irrefutable.

1.1.4. Descartes y la subjetividad trascendental: una ratificación de la perspectiva dual

El filósofo francés Rene Descartes, es considerado uno de los padres de la filosofía moderna. Con el Discurso del Método (1637) y las Meditaciones metafísicas (1641), este pensador sentó las bases de la filosofía y el pensamiento científico de la sociedad occidental del siglo XVIII en adelante.

Inaugura el dualismo buen sentido / sentido común, al argumentar que el primer componente del par de oposición mencionado, es el único que le posibilita a los seres humanos juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso. Da un paso importante al reconocer al individuo como fuente de construcción de las ideas; esto se hace posible gracias a la capacidad de entendimiento que poseemos.

Ahora bien, la capacidad de generación de ideas emana de algo que Descartes considera el componente inmortal de los seres humanos: el pensamiento que se encuentra coligado al alma. Aquí se evidencia uno de las escisiones centrales a la filosofía cartesiana, a saber: el dualismo mente / cuerpo.

Bien es sabido que una de las principales apuestas de Descartes consistió en implementar la duda metódica como uno de los caminos más certeros que llevan hacia el conocimiento verdadero. Si el proceso metódico se aplicara de manera correcta, el sujeto debería llegar a algo de lo cual es imposible dudar; y si esto sucede, se ha llegado al conocimiento verdadero.

En este contexto Descartes describe su proceso de introspección trascendental y comenta que al preguntarse ¿Quién era él? (Descartes, 1637), pudo establecer que podría dudar de una variedad de cosas: el lugar en el que estaba, el día, la hora y hasta de su cuerpo físico. Hecho esto, reconoció que había una sola cosa de la cual no podía dudar, a saber: el pensamiento.

Juzgó que sobre el pensamiento era imposible dudar, por cuanto justamente era éste el que le permitía dudar de las demás cosas. Entendió que si apagaba el pensamiento, inmediatamente dejaría de existir, porque el pensar era el que le permitía acceder a razones verdaderas acerca de quién era él en términos trascendentales. De ahí la famosa máxima cartesiana: “Pienso, luego soy” (Descartes, 1637)

Esa certeza sobre el pensamiento, le permitió acceder a argumentos para demostrar la inmortalidad del alma humana. El cuerpo, al ser corruptible, sucumbe ante las inclemencias del tiempo y, por tanto, es mortal; mientras que el alma en su condición de inmutabilidad, permanece siempre existiendo.

Dicha certeza, le permitió establecer la conexión que puede tener el alma humana con Dios. Al pretender la propuesta cartesiana ser una perspectiva que permita encontrar, a través de la duda metódica, aquellos aspectos sobre los cuales no se pueda dudar, dicha forma de pensamiento se constituye en una filosofía causalista desde el punto de vista trascendental.

Todo aquello que, sometido al método, no sea susceptible de ningún tipo de duda, puede ser considerado como la causa última de todas las cosas. La existencia de Dios radica en que, justamente, él es el causante de todos nosotros como alma y como pensamiento.

Recuérdese la acepción etimológica del término cosa, que al venir del latín **causa**, significa algo que motiva una acción. Esta es, entonces, la apuesta de la filosofía cartesiana: aplicar el método de tal manera que, por la vía de la razón, se puedan encontrar las causas últimas de la realidad. Causas sobre las cuales no es posible dudar.

Por eso las reglas del método consisten en: 1) mirar la totalidad de las cosas, 2) dividir la totalidad en tantas partes como se pueda, 3) ordenar lo que conocemos desde lo más simple hasta lo más complejo; y 4) revisar cuidadosamente todo el proceso de la indagación de tal manera que estemos seguros de no haber omitido absolutamente nada en el proceso de deducción. (Descartes, 1637).

Todas las reglas deben seguirse de manera ordinal. Es importante hacer énfasis en la tercera regla, si se tiene en cuenta lo que se pretende discutir en esta tesis doctoral. El llamado a ordenar nuestros pensamientos desde lo más simple hasta lo más complejo, quiere decir que a partir de la jerarquización de nuestros pensamientos en el marco de la deducción, podemos llegar a la distinción de ideas absolutamente complejas y abstractas que son, justamente, aquellas cosas de las que es imposible dudar.

Como puede verse, el pensamiento cartesiano asume que existe un conocimiento último que es verdadero y al que es posible acceder sí y solo sí, se hace a través del método indicado que es el de la razón. En la segunda meditación metafísica, Descartes plantea que los cuerpos o las cosas no los conocemos precisamente

por los sentidos o por la facultad de la imaginación, sino que los conocemos y los comprendemos gracias al pensamiento. (Descartes, 1641).

El dualismo cuerpo / alma se constituye en la base de otros dualismos propios del pensamiento cartesiano, a saber: razón / imaginación, verdadero / falso, causa / efecto; entre otros. Los planteamientos filosóficos del binomio Platón – Descartes se constituyen en una de las bases más importantes de la filosofía occidental. Si bien tienen aspectos que los diferencian, su rasgo común es abordar la realidad desde un punto de vista dual y esencial.

1.1.5. La realidad como mediación, una apuesta por la continuidad.

La filosofía occidental no solo ha sido la cuna de perspectivas de pensamiento dualista; en el marco del devenir filosófico de esta cultura han surgido apuestas de pensamiento que se han preguntado por la continuidad, las relaciones y las mediaciones.

En este momento de la discusión puede afirmarse que la tesis defendida en este documento encuentra su sustento filosófico en la perspectiva filosófica dual que hemos descrito en páginas precedentes. Lo que a continuación se presentará, servirá como marco interpretativo para abordar el phaneron evaluación desde la continuidad.

1.1.6. Sobre la Phaneroscopia: la continuidad como mirada.

Peirce clasifica la filosofía en tres tipos de ciencias: la phaneroscopia, las ciencias normativas y la metafísica. Este autor considera a la phaneroscopia como el respaldo de todas las ciencias, por cuanto es la ciencia que “contempla los phaneron como son – abre los ojos y los describe, no lo que ve en lo real, ni buscando dicotomías, sino describiendo el objeto como phaneron para conocer lo que se ve en todo phaneron parecido”. (Peirce, 1971).

En esta medida, el autor en mención hace una diferenciación entre la phaneroscopia y las ciencias normativas, pues la investigación desde estas últimas consiste en el uso de la teoría para hacer distinciones entre lo bueno y lo malo, tanto en el ámbito de lo cognitivo, como en el de la acción, entre otros. (Peirce, 1903). Si se tiene en cuenta que el propósito de este proyecto de investigación es reconocer las concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de los conceptos de realidad y de relación sujeto / objeto contenidos en los enfoques de la evaluación como práctica profesional independiente, la evaluación como método científico y la evaluación centrada en el contexto, la phaneroscopia se constituye en un esquema de referencia pertinente. En este sentido surgen las siguientes preguntas:

¿Es posible distinguir la evaluación, en su condición de un phaneron que se nos presenta ante la mente, sin necesidad de sustituirlo o modificarlo por cualquier tipo de interpretación o circunstancia particular?

Si se pudiera distinguir la evaluación como un phaneron presentado ante la mente ¿Es posible discriminar en él los rasgos particulares presentes, independientemente, de sus manifestaciones?

¿Se pueden realizar generalizaciones a partir del establecimiento de relaciones entre los rasgos particulares discriminados en el phaneron evaluación?

Desde la propuesta teórica de Peirce, no existen phaneron susceptibles de ser abordados desde la phaneroscopia y otros que no. Más bien lo que existen son enfoques diferentes que según sean sus perspectivas, le otorgan unos rasgos particulares a los phaneron en cuestión. Por eso, este autor establece una diferencia entre la phaneroscopia y las ciencias normativas, pues estas últimas, como es el caso de la ética, la estética y la lógica, cuando abordan los diferentes phaneron, lo hacen desde la perspectiva de lo que estos deberían ser a partir de unas teorías o enfoques previamente definidos. (Peirce,1903)

En este sentido, cualquier phaneron particular, de la índole que sea, puede ser distinguido tanto desde la phaneroscopia como desde las ciencias normativas. Pero en este último caso, si no se tienen criterios definidos desde el punto de vista de una teoría previamente validada, se corre el riesgo de que el phaneron abordado pueda ser presa de interpretaciones consecuencia de las circunstancias inmediatas y que , por tanto, carecen de cualquier posibilidad de reflexión. En este

sentido, la única opción de construir una teoría validable, es a partir de la phaneroscopia como estudio de los phanerones. Por eso Peirce la ubica como la primera ciencia que funge como fundamento de las otras dos: las ciencias normativas y la metafísica.

Una postura tal, tiene implicaciones trascendentales en cuanto a la manera de construir conocimiento en la cultura occidental se refiere. Pues este ejercicio deja de ser un procedimiento en el que todo conocimiento nuevo es consecuencia de un *deber ser* previamente definido; y se convierte en una práctica que, en el proceso de construcción del phaneron, simultáneamente se van distinguiendo sus elementos constitutivos de manera emergente. Es como si el que practicara la phaneroscopia, estuviera dispuesto a dejarse sorprender por lo que el phaneron en sí, le está permitiendo distinguir. Esto es lo que el filósofo norteamericano, llama la cualidad de los artistas. (Peirce, 1903).

Para el caso que nos convoca en esta tesis doctoral, se podría afirmar que una cosa es abordar los enfoques de evaluación como práctica profesional independiente, evaluación como método científico y evaluación centrada en el contexto, desde posturas teóricas como el constructivismo o el conductismo para determinar cuáles son pertinentes o cuáles no. Y otra cosa muy diferente es distinguirlas en su mismidad / externalidad, con el propósito de reconocer en ellas sus elementos constitutivos para luego proceder a relacionarlos y construir

generalizaciones. Esto último, le corresponde a la phaneroscopia, tal cual como nos la presenta el filósofo Peirce.

Una perspectiva diversa consistiría en que después de haber realizado el ejercicio phaneroscópico y, por tanto, después de haber reconocido los elementos constitutivos del phaneron y haber procedido a relacionarlos y construir generalizaciones, se apueste por discutir lo distinguido en el mencionado phaneron, con las teorías existentes al respecto; no con el propósito forzar lo emergente del phaneron para que encaje con las teorías preexistentes, sino para distinguir si dichas teorías aún son pertinentes para comprender el phaneron en cuestión, o si están siendo desbordadas. De esta manera, la ciencia avanza, según Peirce. (Peirce, 1903)

En todo caso, para este filósofo norteamericano, la ciencia avanza, las más de las veces, en el marco de una sucesión de sorpresas que, al activar el pensamiento, desestimulan creencias preexistentes y generan en los hombres la necesidad de construir nuevas ideas con el propósito de resolver la estela de incertidumbre que deja tras de sí la irritación de una convicción.

No obstante, en su libro *“Mi alegato en favor del pragmatismo”*, Peirce advierte que los hombres utilizan diversos métodos para apaciguar la turbulencia que es consecuencia de la desestabilización de las creencias: a) el método de la

tenacidad, que consiste en que los hombres se esfuerzan por estar alejados de cualquier opinión que pueda modificar su creencia (Peirce,1971); b) el método de la autoridad, en el que existe una institución **supra** humana, encargada de dictaminar cuáles son las doctrinas y las creencias correctas y determinar cuáles deben ser eliminadas de la posible apropiación de los hombres (Peirce,1971); y c) el método de la ciencia, en el que las creencias no son determinadas por cosas como la autoridad y la psique individual, sino por la experiencia que construimos a partir de nuestra exposición a los phanerones; al respecto el autor en mención dice lo siguiente:

“... Tal es el método de la ciencia. Su hipótesis fundamental, reformulada en un lenguaje familiar, es ésta: hay cosas reales, cuyos caracteres son enteramente independientes de nuestras opiniones acerca de ellos; esos reales afectan nuestros sentidos de acuerdo con leyes regulares, y, aunque, nuestras sensaciones son tan diferentes como nuestras relaciones con los objetos, no obstante, valiéndonos de las leyes de la percepción, podemos averiguar mediante el razonamiento cómo son las cosas real y verdaderamente; y cualquier hombre, si tiene suficiente experiencia y razona bastante sobre ello, llegará a la única conclusión verdadera. La nueva concepción aquí implicada es la de realidad.” (Peirce,1971).

Como se puede inferir a partir de lo planteado, el método de la ciencia es el que le corresponde a la phaneroscopia; y en esta la experiencia desempeña un papel fundamental si se tiene en cuenta que los descubrimientos, aquellos que irritan la

creencia y hacen que el conocimiento científico avance, son el resultado de la experimentación. Y al decir de Peirce, la sorpresa es un elemento importante para la experiencia, pues no se puede aprender nada de una experiencia que resulte tal y como se había previsto (Peirce, 1903).

Por eso, Peirce ubica al fenómeno de la sorpresa como un factor fundamental en el ámbito de la experiencia que está asociada a la phaneroscopia. Además, afirma este autor que la sorpresa nos coloca en un modo de conciencia que es doble y que puede distinguirse en cualquier proceso de percepción, a saber: un **ego** y un **no ego** que actúan, de manera recíproca, el uno sobre el otro. El **ego** está asociado a la creencia que se tiene sobre el phaneron en cuestión; es la idea que se esperaba que el phaneron fuera; mientras que el **no ego** opera como una aparición abrupta, como un extraño que rompe súbitamente la creencia previa que se tenía. (Peirce, 1903).

Es a partir de esta relación entre **ego** y **no ego** que el filósofo norteamericano se hace la pregunta acerca de ¿Qué es el phaneron? (Peirce,1903), por lo que remite a la pregunta sobre cuál es el contenido del **percepto**, respondiendo que dicho contenido es el modo doble de conciencia determinado a partir de la relación que se establece entre **ego** y **no ego**. Por tanto, si se tiene en cuenta que la phaneroscopia consiste en: *“abrir los ojos mentales y mirar bien el fenómeno y decir cuáles son las características de las que nunca carece”* (Peirce,1903); lo que

se hace en el ejercicio phaneroscópico, es distinguir los elementos constitutivos del modo de conciencia doble que pone en relación a **ego** y **no ego**.

En síntesis, la distinción de los elementos constitutivos presentes en el modo de conciencia doble que implica la relación entre **ego** y **no ego** a partir de la phaneroscopia, supone apaciguar la turbulencia que genera la irritación de la creencia a partir del método de la ciencia, y no a partir de los métodos de la tenacidad y de la autoridad, tal como nos lo plantea Peirce. Por eso plantea que son tres las facultades que se deben reunir para la práctica del ejercicio phaneroscópico:

1. *“La primera y principal es aquella rara facultad, la facultad de ver lo que nos mira a la cara, tal cual se presenta, sin sustituirlo por ninguna interpretación y sin hacerlo más complicado por alguna concesión a esta o aquella circunstancia supuestamente modificadora”* (Peirce,1903)
2. *“La segunda facultad de la que deberíamos disponer es una discriminación resuelta que se aferre como un bulldog al rasgo particular que estamos estudiando, siguiéndolo por donde merodee y detectándolo bajo todos sus disfraces.”* (Peirce,1903)

3. *“La tercera facultad que necesitamos es el poder generalizador del matemático, que produce la formula abstracta que comprende la esencia misma del rasgo examinado, purificado de toda mezcla de acompañamientos extraños e irrelevantes”* (Peirce, 1903).

Consideramos que la pretensión de reconocer en el phaneron “evaluación” las concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas en dicho phaneron se hace posible a partir de la encarnación, por parte del investigador, de las anteriores facultades; pues estas más allá de suscitar un abordaje normativo del phaneron en cuestión, lo que propician es reconocer en éste sus elementos constitutivos.

1.1.7. El sinequismo: la sutileza de distinguir relaciones.

Según Peirce, el sinequismo es la versión castellana de continuo. Significa la tendencia a considerar todo como continuo. (Peirce, 1893). El sinequismo es la respuesta que da el filósofo norteamericano a la perspectiva dualista que ha hecho presencia en el marco de la filosofía occidental.

En su texto: “La inmortalidad a la luz del sinequismo” (Peirce, 1893), el autor en cuestión afirma que el dualismo es una filosofía que lleva a cabo sus análisis con un hacha hasta determinar pedazos aislados de ser. Tal y como se planteó en

apartados precedentes, la acepción “hacha”, es utilizada para dar cuenta del carácter abrupto y forzado que traen consigo las escisiones propias de las perspectivas duales.

El sinequismo, por tanto, implica la sutileza y delicadeza que trae consigo la apuesta por distinguir relaciones en los interregnos que se encuentran entre los límites de los pares que se oponen. Con respecto a la afirmación de Parménides: “El ser es, y el no ser no es” (Peirce, 1893), el filósofo norteamericano afirma que el sinequismo la niega, en el sentido de que el ser puede llegar a fundirse imperceptiblemente con la nada.

A diferencia de Platón, el filósofo norteamericano Peirce ve en la unidad una posibilidad bastante prolífera para la construcción de conocimiento. Cuando se abordan los phanerones desde el punto de vista del sinequismo, los elementos que los constituyen se compenetrán en una unidad en la que, probablemente, se difuminen.

En el manuscrito 477, intitulado “La ley de la mente”, el filósofo norteamericano plantea que la continuidad supone cantidades infinitesimales; y es justo en esas cantidades finas y casi imperceptibles, en donde se puede dar la posibilidad de construcción de conocimiento.

Al respecto comenta que las ideas, al establecer conexidades se difuminan entre sí, al punto de llegar a un grado de conexidad tal que se hace difícil distinguir elementos aislables. (Peirce, 1892). Aquí es donde entra la phaneroscopia a reconocer los elementos constitutivos de los phanerones, pero sin hacer uso de perspectivas dicotómicas.

La indistinguibilidad de los elementos que constituyen los phanerones, se convierten para Peirce, más que en un obstáculo, en una oportunidad no despreciable para la construcción de conocimiento. No es aislando los elementos con un hacha como se comprende el phaneron, sino distinguiendo las posibles relaciones que se den en él.

En esa medida, los pares de oposición que el dualismo ve irreconciliables, el sinequismo trata de abordarlos en relación de continuidad. Por ejemplo, los pares unidad / diversidad (escindido por Platón), y mente / cuerpo (escindido por Descartes), desde el sinequismo serían abordados desde la compenetrabilidad que se pueda dar entre ellos.

Tanto la unidad y la diversidad, como la mente y el cuerpo, serían abordados en calidad de phanerones continuos que al compenetrarse solo es posible distinguir relaciones entre ellos. Al respecto afirma: “El sinequismo niega toda diferencia inmensurable entre los phanerones, y por la misma razón, no puede haber

diferencia inmensurable entre la vigilia y el ensueño” (Peirce, 1893).

Si se recuerda la tesis que se defiende en este documento doctoral, en términos de que el phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad; puede colegirse que el acercamiento a dicho phaneron sería diferente si se abordara desde el sinequismo. Pues en dicho sentido tanto mismidad como externalidad, serían entendidos como una unidad.

1.1.8. ¿Por qué la evaluación puede considerarse un phaneron? Un abordaje desde el sinequismo

La evaluación como muchas de las categorías desarrolladas en el seno de la cultura occidental, se constituye a partir de una diversidad de elementos que pueden ser abordados desde diferentes perspectivas. Al ser abordada desde el dualismo, dichos elementos constitutivos son entendidos de manera escindida, porque se piensa que esa es la única manera de construir conocimiento sobre determinados objetos de estudio.

Mismidad / externalidad, enseñanza / aprendizaje, evaluador / evaluado, formativa / sumativa, cuantitativa / cualitativa; entre otros, son algunos de los pares de oposición complementarios que integran a la evaluación en su condición de phaneron. Como la phaneroscopia se encarga de abordar los phanerones desde el sinequismo; los elementos que constituyen el phaneron evaluación serían abordados, entonces, desde la continuidad y la complementariedad entre ellos.

La phaneroscopia, a partir de las tres facultades del investigador, pretende distinguir los elementos constitutivos de cada phaneron, con el propósito de distinguir y establecer relaciones entre ellos de tal manera que se puedan comparar con otros phanerones similares y, así, poder hacer generalizaciones. Las categorías EGO y NO EGO son según, Peirce, elementos constitutivos de cualquier phaneron. (Peirce, 1893).

Para el filósofo norteamericano, la mente humana se constituye en una poderosa fuente de generación de ideas. Pero argumenta que a pesar del poder de tal acto generativo, muchas veces las ideas pueden constituirse en un número significativo de nociones falsas. (Peirce, 1893)

La experiencia se constituye en un elemento importante para la construcción de conocimiento en la medida en que funge como una especie de filtro que permite distinguir lo “verdadero”, de las nociones falsas. Este proceso de filtrado se encuentra mediado por la sorpresa en el sentido en que esta categoría de la experiencia es la que nos permite contrastar lo que nosotros pensamos que es el phaneron, con lo que éste efectivamente es. Al respecto Peirce afirma lo siguiente: “Y naturalmente, no se puede aprender nada de un experimento que resulte precisamente como se había anticipado. La experiencia nos enseña todo lo que se digna enseñarnos por medio de sorpresas”. (Peirce, 1893).

De tal manera que el factor sorpresa, pone en relación de continuidad a los pares de oposición EGO y NO EGO. Desde el punto de vista peirciano, EGO vendría a ser lo que un investigador piensa que el phaneron es; mientras que NO EGO, sería lo que el phaneron efectivamente es. Nótese que existe una diferencia significativa entre abordar ambas categorías desde la continuidad o mirarlas de manera escindida, tal y como lo harían los dualismos.

Abordar dichas categorías desde el sinequismo, implica entender que el phaneron es la unidad de la diferencia entre lo que el investigador piensa que éste es, y lo que el phaneron efectivamente es. Pero si la relación se escinde hay dos opciones para comprender el phaneron: a) se piensa que este es una creación exclusiva de la mente humana, independiente de cualquier factor externo (énfasis en EGO); y b) se cree que el phaneron es algo externo que existe con independencia de la capacidad generativa de la mente humana (énfasis en NO EGO).

Las dos opciones anteriormente descritas, además de ser inspiradas por el dualismo, han marcado dos tendencias con respecto al concepto de realidad que históricamente han dividido a los filósofos de la cultura occidental. La apuesta por la continuidad, que ha sido poco recepcionada en el mundo académico, demanda reflexividad en el sentido de la phaneroscopia, si se tiene en cuenta que al compenetrarse EGO y NO EGO, se difuminan de tal manera que se hace difícil distinguir y aislar los elementos que los constituyen como unidad.

Los interregnos de tal unidad son los que se constituyen en la fuente de construcción de conocimiento. Por eso las facultades phaneroscópicas de mirar el fenómeno tal cual se nos presenta, tener capacidad de discriminación y hacerle seguimiento en todas sus manifestaciones y la capacidad de la generalización, son las que permitirían comprender el claro – oscuro que implica la compenetración de los elementos en el seno de la continuidad. (Peirce, 1893).

La evaluación, en este orden de ideas, es un phaneron desde una triple implicación, a saber: en primer lugar, posee elementos constitutivos que pueden ser abordados desde la continuidad; en segundo lugar, al establecer relaciones con otros phanerones (aprendizaje, procesos evaluados), tiene la posibilidad de establecer relaciones de continuidad entre EGO (evaluación en sí), y NO EGO (los procesos evaluados); y en tercer lugar, porque como objeto de estudio, se constituye en el NO EGO de quien realiza la investigación.

1.2. Sobre el phaneron evaluación: ratificación de la mirada dual

Tal y como se ha planteado en diferentes apartados de este documento, la tesis que defendemos es la siguiente: “El phaneron evaluación, se ha concebido como un proceso dual que implica la separación entre mismidad y externalidad”. A continuación, vamos a hacer referencia diferentes perspectivas teóricas que abordan la evaluación desde una perspectiva dual.

1.2.1. Un abordaje etimológico

En primera instancia, es importante partir de la acepción etimológica de este concepto. Evaluar, según el diccionario etimológico de la lengua española (Gómez de Silva, 1985), es calcular o fijar el valor de... Probablemente viene del francés *évaluer*, dónde *é* quiere decir “sacar” (del latín “e” sacar), y “valuar”, viene del

participio pasivo de “*valoir*”, que a su vez proviene del latín “*valere*” que quiere decir estar fuerte, ser sano, estar bien de salud, tener cierto significado o cierto precio.

Como se puede apreciar, la acepción etimológica del concepto de evaluación tiene ínsita una concepción en la que el propósito de calcular o fijar el valor de algo se asocia con determinar si se está fuerte, se está sano o si se tiene cierto significado o precio. Nótese que, en ningún momento, se hace referencia a calcular o fijar el valor de algo en relación con su estado de debilidad, de enfermedad o de su carencia de significado o precio. Se podrá argumentar que poner como baremo el buen estado de salud, el estar fuerte; etc. supone sus pares de oposición complementarios; sin embargo, el que no sean mencionados, da luces de la concepción de fondo que subyace a este concepto desde el punto de vista etimológico. Poner como baremo el buen estado de salud y la fortaleza es un indicador de que, desde el punto de vista etimológico, la palabra evaluación se construye desde las escisiones.

Algo diferente sucede con la palabra *examen* que quiere decir indagación, inspección, análisis, pruebas de conocimientos o de capacidad mediante preguntas o ejercicios. Viene del latín “*examen*” que quiere decir acción de pesar o acción de medir. En este caso, si bien hace referencia a procedimientos específicos, tales como analizar, aplicar pruebas de conocimientos, pesar o medir;

dichos procedimientos no están asociados a la posibilidad de determinar el valor en relación con una unidad de medida específica, por ejemplo, buena salud, estar fuerte, etc.; sino que lo deja abierto. Sin embargo, podemos observar que la perspectiva etimológica de la palabra examen, se queda en el mero análisis y no da evidencias de reflexividad.

1.2.2. Perspectivas teóricas sobre el phaneron

Si se hace una revisión de la acepción más admitida del concepto de evaluación, se puede determinar que ésta, en términos generales, toma elementos de las aproximaciones etimológicas de evaluar y examinar: *“estudio sistemático o planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y / o perfeccionar el valor o el mérito de algún objeto”* (Stufflebeam,1987). Es claro que se conserva la idea de estimar o calcular el valor de algo (evaluar), y la idea de analizar y medir (examinar); pero aparecen nuevos elementos como “estudio sistemático o planificado” “ayudar a un grupo de clientes” y “juzgar y / o perfeccionar”.

Estos nuevos elementos se asocian a la consolidación de la evaluación como una profesión independiente y autónoma y a su conexión con el método científico, principalmente, el de tipo experimental. Así se puede apreciar en la acepción del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*: “La evaluación es el

enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”². Se debe destacar además que, en ambas acepciones de evaluación, hay una marcada tendencia hacia la determinación de un punto de mira o estado ideal al cual se debe llegar como consecuencia de la aplicación de la evaluación.

Si bien es cierto que existen diferentes teorías de la evaluación; la mayoría de estas suscriben las anteriores definiciones, introduciéndole las variantes propias de cada enfoque teórico. Lo cual permite inferir que, en general, la evaluación se constituye en una práctica normativa y, por tanto dualista, que determina y enjuicia el valor de un proceso en relación con un estado ideal o metas predefinidas.

El phaneron “evaluación”, entonces, se perfila como una práctica en la que un agente externo observa desde afuera el proceso realizado por otro agente, con el propósito de juzgarlo. Difícilmente, se evidencia en la literatura revisada, que al interior de los desarrollos teóricos de la evaluación, se hagan planteamientos relacionados con la posibilidad de que se realicen estudios que aborden las concepciones de realidad y de relación sujeto / objeto desde los que se parte en la práctica evaluativa. Quien plantea algo al respecto es el investigador Michael Scriven (1987), quien sugiere el concepto de *metaevaluación*, como la posibilidad de evaluar la evaluación, de tal manera que se pueda determinar la validez y fiabilidad de las metodologías utilizadas en el proceso de valoración y enjuiciamiento de un fenómeno u objeto.

² Joint Committee for Educational Evaluation. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/about>

Sin embargo, a pesar de que Scriven (1987) introduce la idea de meta-evaluación, lo hace en el sentido de realizar el mismo proceso sistemático de valoración y enjuiciamiento sobre la práctica evaluativa con el propósito de determinar si se cumple, o no, con los requerimientos para constituirse en una práctica válida y fiable. Por lo que la idea sugerida por el prefijo *meta* no apunta a la posibilidad de distinguir las distinciones de las que se parte para concebir la evaluación, sino en el sentido de identificar fortalezas o dificultades en el procedimiento de cara a validarlo o perfeccionarlo.

Por eso, es que la estructuración del marco teórico de una tesis doctoral que apunte a distinguir las concepciones de realidad y de relación sujeto / objeto subyacentes al phaneron “evaluación”, no puede hacerse a partir de la descripción de las diferentes teorías existentes sobre este concepto, sino a partir de la reflexión sobre las implicaciones que tiene la teorización de este concepto sobre lo que se asume como evaluación y su práctica misma.

1.2.3. Elementos constitutivos de las categorías emergentes a la construcción del phaneron de investigación. Una aproximación teórica

Si bien la mayoría de los abordajes que se hacen de este concepto se realizan desde la diferenciación entre enfoques cualitativos o hermenéuticos y cuantitativos o explicativos; aquí lo haremos desde la complejidad de las diferentes taxonomías

presentes en las diversas corrientes que se han consolidado en torno al phaneron “evaluación”; lo cual permite inferir que no existe una única concepción al respecto y que, en la intención de diferenciar unas concepciones de otras, se ha desarrollado una tendencia clasificatoria que, en muchas ocasiones, permite entrever conexiones entre los diferentes grupos construidos. Aquí vamos a abordar cinco grupos que emergen de las reflexiones realizadas por teóricos de la evaluación como Ralph W. Tyler (1973), Daniel Stufflebeam (1987), Robert Stake (1967) y Michael Scriven. (1967); a los cuales agregaremos la evaluación por competencias, que si bien no es abordada por los teóricos anteriormente mencionados, se incluye en esta tesis doctoral, dada su importancia en la sociedad contemporánea.

1.2.3.1. Grupo 1: Un decurso sobre el concepto de evaluación.

Tal vez uno de los abordajes más reconocidos del concepto de evaluación, es aquel que apuesta por realizarle un seguimiento en la línea de tiempo con el propósito de establecer los diferentes enfoques que han emergido en diversos momentos históricos. Dicho abordaje, se inspira en la perspectiva dual, por cuanto se asume que cada enfoque supera al que le precede. El decurso que a continuación se presenta, es consecuencia de las reflexiones realizadas por Tyler (1973) y Stufflebeam (1987).

1.2.3.1.1. Periodo Pre – Tyler: (antes de 1930)

Es importante plantear que los desarrollos teóricos propuestos por Ralph Tyler en 1930, marcan un antes y un después en la línea de tiempo con respecto a la evaluación. Este investigador americano, fue el primero que intentó plantear las bases teóricas y metodológicas para la reflexión y práctica de la evaluación educativa, lo que lo perfiló como una autoridad clásica en este ámbito. No obstante, se reconoce que antes de los planteamientos de Tyler, se desarrollaron toda una serie de prácticas evaluativas que, a la luz de los desarrollos teóricos contemporáneos, bien podrían reconocerse como sistemáticas, pero que como consecuencia de su desconexión en el espacio y en el tiempo, fueron poco conocidas.

Stufflebeam (1987), refiere las prácticas evaluativas practicadas por los Chinos sobre los servicios civiles en el año 2000 a.C.; los cuestionarios evaluativos como estrategia didáctica utilizados por Sócrates y otros filósofos griegos en el siglo V a.C.; las comisiones reales para evaluar la calidad de los servicios públicos en Inglaterra durante el siglo XIX; los test de rendimiento aplicados en 1845 por Horace Mann en las escuelas públicas de Boston, Estados Unidos, para saber si se estaba educando bien a los estudiantes; entre otros.³

- ³ Después de haber hecho una revisión de diferentes textos asociados al tema, se pudo establecer que no existen estudios sistemáticos sobre las prácticas evaluativas referidas en este párrafo. Por tanto, no es posible acceder a una descripción detallada acerca de los elementos constitutivos de cada una de las mencionadas prácticas. En el ámbito de los estudios sistemáticos de la evaluación, se hace un reconocimiento a este tipo de prácticas, pero se acepta que su aproximación es

1.2.3.1.2. Época tyleriana: (1930)

Cómo se planteó en párrafos precedentes, Ralph Tyler es considerado la primera autoridad en el ámbito de la evaluación. Este investigador fue el primero en acuñar el concepto de evaluación educacional y propuso que esta debería consistir en determinar si se alcanzaban, o no, unos objetivos previamente establecidos. El proceso, entonces, consistía en comparar los resultados reales con las metas previamente definidas para poder valorar el fenómeno que estaba siendo objeto de evaluación. (Stufflebeam, 1987)

La perspectiva trazada por Tyler, se fundamenta en la aplicación de test generalizados; por lo que estableció una conexión importante entre evaluación y currículo, al reconocer que si educar implica modificar las formas de la conducta humana (Tyler, 1982), es necesario diseñar un currículo que sea coherente con este propósito; por lo cual debe ser sometido a evaluación constante bajo la lógica objetivo propuesto ---- resultado obtenido---- objetivo alcanzado. Este autor tuvo un fuerte influjo en el ámbito educativo que aún hoy se conserva.

anecdótica, dado que no existe el material suficiente para realizar un estudio profundo. Al respecto se puede ver: Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España, Editorial Paidós y Vélez, C. (2006). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf

1.2.3.1.3. Época de la inocencia: (1945)

Stufflebeam, ubica este periodo de la evaluación en el contexto de la segunda post – guerra y plantea que como consecuencia del entusiasmo y la plenitud que se generó en esta época gracias a la culminación de la segunda guerra mundial, la sociedad se encaminó hacia la creación de nuevas ofertas educativas en todos los ámbitos, sin prestar mayor atención a la calidad y a la coherencia en la consecución de las metas educativas trazadas. Se plantea que fue un periodo estático en lo que a la teorización de la evaluación se refiere. Así lo refiere el autor en mención:

Este panorama general de la sociedad y de la educación se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía esta gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener gran interés en formar profesores competentes, en localizar y solucionar las necesidades de los menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo. (Stufflebeam, 1987).

De allí la nominación de esta etapa como período de la inocencia; pues aunque se producía un gran avance con respecto a la democratización de la educación, el optimismo generado por la segunda postguerra, no permitió vislumbrar la importancia de asumir una actitud sistemática y profesional con lo que sucedía,

específicamente, con la evaluación de la educación. Por tanto, paradójicamente, la prolijidad en la expansión de la educación, no se vio reflejada en un significativo desarrollo de la práctica evaluativa.

1.2.3.1.4. Época del realismo: (1957).

Este periodo de la evaluación se caracteriza según Stufflebeam por la toma de distancia de la espontaneidad propia del periodo de la inocencia. Las prácticas evaluativas se deslocalizan y se apuesta por el diseño de currículos a gran escala, sembrándose las primeras semillas para la profesionalización e industrialización del servicio de evaluación, presente hasta nuestros días.

Además de evaluar la consecución, o no, de determinados objetivos definidos de manera previa, en este periodo se introdujeron las categorías de utilidad y relevancia, pues se reconoce que está en juego el dinero de los contribuyentes representado en los recursos públicos que sirven para financiar los diversos programas. (Stufflebeam, 1987)

1.2.3.1.5. Época del profesionalismo: (1972 en adelante).

Esta etapa de la evaluación se perfila, según Stufflebeam (1987), como el momento en que la práctica evaluativa adquiere identidad propia como profesión; si bien no se desconocen los antecedentes de la evaluación centrados en la

investigación y en las técnicas de control, se hace evidente la necesidad de diferenciar la metodología evaluativa, de la metodología de la investigación propiamente dicha.

Universidades como Illinois, Stanford, Boston College, UCLA, Minnesota y Western Michigan en Estados Unidos, empiezan a ofrecer programas de formación en evaluación. Aparece el concepto de *metaevaluación* como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones mismas (Scriven, 1967, Stufflebeam, 1987). A partir de este momento hace carrera en el mundo, la idea de la evaluación como una práctica profesional que puede ser practicada, también, por profesionales externos al ámbito educativo y no, solamente, por los que están articulados a éste.

Este es el caldo de cultivo para la consolidación de las grandes sistemas de evaluación representados por instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE - que aplica las pruebas del programa *for international Student Assessment* – PISA- en el contexto internacional, o el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES- que aplica las pruebas Saber y Saber Pro.

Como se puede observar, en esta primera clasificación se perfilan cuatro categorías de evaluación que se construyen teniendo como criterio la evolución

del concepto en una línea de tiempo que va desde la tercera década del siglo XX hasta los albores del siglo XXI. Por tanto, la intención de los autores es mostrar cómo se ha perfeccionado la evaluación no sólo en términos de la superación de enfoques precedentes, sino desde la consolidación de unas metodologías y criterios de validez propios que la perfilan como una profesión independiente.

En síntesis, el rasgo común de estos cuatro enfoques de la evaluación es que la entienden como un ejercicio valorativo que permite emitir juicios sobre el fenómeno evaluado según sean los parámetros lógicos de valoración definidos. Su diferencia fundamental se centra en el uso o no de los métodos de investigación tradicional y en la consolidación de metodologías propias que ubiquen a la evaluación como una profesión independiente.

La dimensión temporal se constituye en el criterio de clasificación del grupo anterior. Es importante destacar que, teniendo en cuenta que la concepción del tiempo en la cultura occidental es lineal, la discriminación temporal se hace con el propósito de evidenciar las distancias que existen entre las diferentes concepciones, pero no sus relaciones de continuidad. Además, el abordaje de cada uno de los diferentes enfoques no se hace con el propósito de distinguir los esquemas de referencia de los que parte cada uno de ellos. Lo cual evidencia que el dualismo se constituye en el marco interpretativo de esta agrupación.

1.2.3.2. Grupo 2: La evaluación según el método

En el marco de sus estudios sobre la evaluación, Daniel Stufflebeam (1987), sugiere una taxonomía de la evaluación desde el punto de vista del método en la que procura diferenciar su propuesta de otros enfoques existentes al respecto. Es de destacar que los cuatro grupos que a continuación se presentan, subsumen los grupos presentados en la primera clasificación basada en la línea del tiempo.

1.2.3.2.1. Evaluación como valoración.

Este método de evaluación procede de la definición de evaluación que adoptó en los años 70 del siglo pasado el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*: “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”⁴. Lo cual implica que el propósito esencial de la evaluación es establecer cuál es el valor del objeto o proceso que está siendo evaluado. (Stufflebeam, 1987).

En su acepción más tradicional, la evaluación como valoración implica que su práctica lleve a determinar si lo que está siendo evaluado es bueno o malo según sean los parámetros establecidos. Esto lleva a pensar a autores como Stufflebeam que una orientación valorativa de este tipo supone la emisión de interpretaciones

⁴ Joint Committee on Standars for Educational Evaluation. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/about>

sesgadas que pueden frenar el avance de lo que está siendo evaluado.

Por tanto, se sugiere desarrollar métodos rigurosos para la recolección de la información y definir una base lógica de parámetros que hagan explícitas las perspectivas de valoración. (Stufflebeam, 1987).

1.2.3.2.2. Evaluación como juicio profesional.

Este método de evaluación, subsume el último periodo de la anterior clasificación. Parte de la definición del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*⁵, en el sentido de que la práctica evaluativa debe apuntar a definir la valía o el mérito del objeto que está siendo evaluado. (Stufflebeam, 1987). No obstante, su particularidad radica en el hecho de que, al entender la evaluación como una profesión con identidad propia, requiere distanciarse de la mera valoración al desarrollar metodologías particulares que garanticen rigurosidad y objetividad en los procedimientos; al tiempo que debe diferenciarse de la investigación experimental. (Stufflebeam, 1987).

En este orden de ideas, se plantea que la evaluación como juicio profesional puede ser de cuatro tipos: a) estudios de orientación de la decisión; estudios centrados en el cliente; c) estudios políticos; d) estudios basados en el

⁵ Joint Committee on Standars for Educational Evaluation. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/about>

consumidor.

Los estudios orientados hacia la toma de decisiones consisten en examinar todo el proceso evaluado, de tal manera que se puedan dar orientaciones con respecto a las decisiones que se deben tomar para mejorar la calidad. Entretanto, los estudios centrados en el cliente, tienen como fundamento responder a las expectativas de quienes contratan la evaluación, pero siempre con el propósito de que los resultados de este propósito ayuden a mejorar lo evaluado; por su lado, los estudios políticos tienen como objetivo evaluar todos los aspectos relacionados con su actividad, de tal manera que se puedan tomar las decisiones adecuadas que permitan mejorar la imagen ante la opinión pública. Finalmente, los estudios centrados en el consumidor, tienen como meta evaluar la satisfacción de las expectativas de las personas evaluadas.

A partir de lo anteriormente descrito, se puede inferir que aun cuando poseen algunas diferencias en cuanto al aspecto de la evaluación que focalizan, el rasgo común de todos estos tipos de evaluación es que se constituyen en una práctica profesional y sistemática que tiene como objetivo la toma de decisiones adecuadas que permitan mejorar los procesos evaluados.

1.2.3.2.3. Evaluación como investigación experimental.

Este tipo de evaluación según Stufflebeam (1987), es el que la relaciona con el método de investigación en su acepción más clásica. Por tanto, hace uso de este último, operando como un experimento en el que se plantean hipótesis sobre relaciones causales entre variables dependientes e independientes. (Stufflebeam, 1987).

La mayor crítica que se le plantea a este método, desde el enfoque de la evaluación como juicio profesional, es que las problemáticas evaluadas no salen de los sujetos o fenómenos evaluados, sino de los investigadores.

1.2.3.2.4. Evaluación como coincidencia entre objetivos y resultados.

Este tipo de evaluación coincide con el periodo tyleriano descrito en la clasificación anterior. Su mayor representante es Ralph Tyler, aunque un integrante reconocido de esta corriente es el norteamericano Benjamín Bloom. El propósito fundamental de este enfoque es verificar si en los resultados obtenidos al final del proceso, se pueden evidenciar la consecución de los objetivos definidos previamente. El mejor referente para establecer dicha verificación, es determinar si ha habido cambios en el comportamiento de las personas; y si esos cambios

coinciden con lo estipulado inicialmente en los objetivos. (Stufflebeam, 1987).

Este método se diferencia de la evaluación como valoración en la medida en que logra consolidar unas técnicas rigurosas para la recolección y el análisis de la información. No obstante, no establece una línea de comunicación directa con el método de investigación, como si lo hace la evaluación como investigación experimental.

El método, se constituye en el criterio de clasificación de este grupo; es claro que existen diferencias metodológicas entre los diferentes enfoques de la evaluación, por lo que es procedente enunciarlas. No obstante, cuando el criterio para la enunciación de tales diferencias se basa en la dualidad, la clasificación se hace con la intención de aislar, no sólo los diferentes métodos, sino, también, los diferentes elementos que constituyen cada uno de los enfoques. Por eso es que emergen oposiciones irreconciliables entre evaluación profesional y evaluación como investigación experimental.

A lo anterior, habría que agregar la concepción que tiene cada uno de estos enfoques de la evaluación sobre lo que evalúan, es en sí misma, dual. Por cuanto aborda los procesos evaluados en términos de bueno o malo, de acierto o error.

1.2.3.3. Grupo N° 3. La evaluación según el modelo

Robert Stake, en su artículo *“The Countenance of Educational Evaluation”*, publicado en 1967, sugiere ocho modelos de evaluación, con el propósito no sólo de dar cuenta de la diversidad de modelos existentes, sino, también, de diferenciar su propia concepción de las demás. Más allá de dar cuenta de enfoques generales de la evaluación, esta taxonomía procura dar cuenta de estrategias específicas para realizarla, las cuales se pueden asociar con diferentes autores. Estos ocho modelos, también establecen conexiones con los grupos planteados en las anteriores clasificaciones.

En primera instancia, plantea el modelo *pre – test y post – test* que consiste en la realización de una investigación longitudinal con el propósito de determinar variaciones del fenómeno evaluado, lo cual requiere realizar una intervención experimental en dicho fenómeno. Este modelo es utilizado por los investigadores, por lo que se puede asociar con el método de la investigación experimental planteado en párrafos precedentes.

En segundo lugar, se encuentra el modelo acreditativo que demanda una autoevaluación por parte de los sujetos de la evaluación y un examen por parte de expertos externos. Esta evaluación es de orden institucional y se realiza con el propósito de determinar si las instituciones sometidas a este proceso cumplen con

ciertos estándares o con determinadas políticas públicas. Este modelo se puede asociar con la evaluación como juicio profesional descrita en la anterior clasificación.

En tercer lugar está la investigación aplicada al modelo didáctico, recomendado por el psicólogo norteamericano Joseph Lee Cronbach (1998). Lejos de la discusión entre si la evaluación debe hacer uso del método de investigación o si debe constituirse en una profesión con sus propias metodologías, este autor plantea que la evaluación consiste en planificar una investigación educativa que permita la posibilidad de tomar las decisiones adecuadas para llevar a cabo el proceso educativo. (Stufflebeam, 1987). Como la evaluación aporta elementos para tomar decisiones, el autor en mención plantea que ésta es bastante cercana a cumplir una función política; por lo que su planificación debe ser lo más cercana posible a un proceso de investigación científica. Este modelo tiene nexos con la evaluación como investigación experimental.

Como cuarto modelo, Stake propone la evaluación orientada hacia el consumidor desarrollada por Michael Scriven (1967). Al ser bastante crítico de la evaluación basada en objetivos, este investigador sostiene que ésta no debe consistir únicamente en la determinación de si se alcanzaron, o no, ciertos objetivos; sino en establecer en qué nivel el proceso evaluado satisface las necesidades de los consumidores. En tal sentido, plantea que la evaluación tiene dos funciones que

son complementarias: la formativa que permite acceder a información constante para la planificación y construcción de objetos; y la sumativa, que permite calcular el valor del proceso evaluado después de que ha sido desarrollado. (Stufflebeam, 1987).

En quinto lugar, se sugiere la evaluación orientada hacia la decisión recomendada por Daniel Stufflebeam. Con el planteamiento de que la evaluación debe estar orientada hacia el perfeccionamiento de los procesos evaluados, este autor sugiere que la práctica evaluativa debe proveer informes responsables que permitan ampliar la comprensión de los fenómenos abordados y así poder tomar las mejores decisiones (Stufflebeam, 1987). En este orden de ideas, sugiere cuatro tipos de evaluación que se complementan: evaluación del contexto, evaluación de entrada, evaluación del proceso y evaluación del producto: la primera permite identificar el contexto institucional, la segunda permite valorar las capacidades institucionales, la tercera posibilita valorar lo que se realiza en el día a día institucional y la cuarta permite recopilar juicios acerca de los resultados obtenidos. (Stufflebeam, 1987).

En sexto lugar se encuentra la metaevaluación planteada por Scriven (1967), quien propone que la evaluación como ejercicio valorativo no debe limitarse a examinar lo que hacen los otros, sino que también debe procurarse un ejercicio de auto – observación que permita dar cuenta de la validez y fiabilidad de sus

metodologías y estrategias con el propósito de alcanzar mayores niveles de objetividad. (Stufflebeam, 1987).

La evaluación sin metas sugerida, también, por Scriven se constituye en el séptimo modelo planteado por Stake. Como se ha dicho en párrafos precedentes, Scriven es bastante crítico con la evaluación basada en objetivos por cuanto al prestar especial atención a las metas, descuida las necesidades de los consumidores. (Stufflebeam, 1987). Por tanto, sugiere la evaluación sin metas como una estrategia que implica que el evaluador permanezca ignorante de los objetivos previamente establecidos; esto permitiría que quien evalúa pueda centrarse tanto en las expectativas del consumidor, como en lo que sucede realmente en el contexto; al final los resultados de este proceso pueden contrastarse con las metas previamente definidas, lo cual podría dar un panorama mucho más amplio con respecto a lo que se evalúa. Plantea que una evaluación de este tipo sería menos intrusiva y, por tanto, más constructiva en la emisión de juicios. (Stufflebeam, 1987).

Finalmente, se sugiere la evaluación contrapuesta recomendada por Owens. El llamado método contrapuesto de evaluación, se basa en un proceso dialéctico en el que dos grupos de evaluación abordan los mismos objetos con el propósito de elaborar argumentos a favor y en contra sobre diversos aspectos desde los puntos de vista de ambos grupos; un ejercicio tal, supondría una confrontación sincera

que garantizaría mayor objetividad durante el proceso.

En síntesis, se puede establecer que todos los modelos expuestos, a excepción de la metaevaluación, sugieren estrategias específicas con el propósito de hacer más efectivo el proceso de evaluación. Además, perfilan la práctica evaluativa como un ejercicio que consiste en emitir juicios sobre un fenómeno u objeto que son sometidos a evaluación, lo cual implica que todos los modelos en mención, parten de unos puntos de referencia específicos para la emisión de tales juicios.

Entretanto, tanto el modelo pre – test y post – test como el de la investigación aplicada al modelo didáctico, establecen conexiones importantes con el método de investigación, por lo que se acercan a lo que se conoce como investigación educativa. El rasgo común con los demás modelos es que la evaluación se concibe como una práctica valorativa que apuesta por la emisión de juicios sobre un objeto determinado. De otro lado, el modelo de la metaevaluación se diferencia de los demás si se tiene en cuenta que su propósito es el de determinar la fiabilidad y validez de las metodologías y estrategias utilizadas en el marco de la evaluación.

La categoría modelo se constituye en el criterio de clasificación de este grupo. La intencionalidad de la segmentación, se hizo con el propósito de establecer las diferencias que existen entre cada uno de los modelos enunciados. Desde el

punto de vista phaneroscópico, tales diferencias se constituirían en una fuente importante para la construcción de conocimiento; sin embargo, desde la óptica del dualismo, tales elementos diferenciadores derivan en pretextos para aislar, de manera definitiva, cada uno de los modelos.

A lo anterior habría que agregar, que el rasgo común a todos los modelos referidos consiste en que conciben la evaluación como una práctica valorativa que conduce a la emisión de juicios sobre un objeto determinado. Lo cual permite inferir que la concepción que tienen estos enfoques sobre lo evaluado es también dual, por cuanto dichas valoraciones se hacen en términos de los pares: bueno / malo, acierto / error, verdadero / falso; entre otros.

1.2.3.3. Grupo N° 4: La evaluación desde la perspectiva ideológica

Hasta el momento hemos dado cuenta de tres abordajes de la evaluación: desde la perspectiva temporal, desde los métodos y desde los modelos específicos. Michael Scriven (1967), desde el reconocimiento de que la evaluación debe ser un ejercicio autorreferente, sugiere un abordaje de las diferentes concepciones de evaluación centrado en las ideologías con el propósito de profundizar su crítica a lo que tradicionalmente se ha hecho en el ámbito evaluativo. (Stufflebeam, 1987).

Es de destacar que, de todos los abordajes descritos hasta el momento, el de Scriven es el más ambicioso en términos de que más allá de dar cuenta de diferencias basadas en modelos o enfoques específicos, trata de centrar su mirada en los puntos de vista de partida de cada perspectiva evaluativa, a partir de los cuales se definen los diferentes enfoques, modelos y estrategias. Esto ratifica la idea del autor en mención, de que la evaluación debe consistir en una práctica autorreferente.

La *ideología separatista* es una categoría bajo la cual Scriven (1967) agrupa todas aquellas concepciones de la evaluación que niegan el carácter autorreferente de esta actividad. Para este enfoque, la evaluación es un ejercicio practicado por agentes externos con el propósito de evitar la tendenciosidad en los juicios que se emiten. Esta ideología, es un fiel reflejo de lo que Scriven (1967) denomina la *valorfobia* que consiste en el miedo humano a ser evaluado y en la idea de que la evaluación profesional no tiene porqué ser sometida a examen. (Stufflebeam, 1987). La manera de superar esta tendencia consiste en reconocer que la actividad evaluativa es un ejercicio autorreferente, por lo que la metaevaluación debe ser una práctica constante.

Otra ideología de la evaluación es la que Scriven (1967) asocia al positivismo lógico. Si en el caso de la ideología separatista el propósito central consiste en valorar y emitir juicios sobre el fenómeno u objeto evaluado; en esta perspectiva

ideológica lo importante es cuidarse de emitir juicios valorativos sobre alguien o algo. En este sentido se pretende convertir a la ciencia y a la evaluación en actividades ascéticas que solo propugnan por la neutralidad en el abordaje de los diversos fenómenos y objetos. (Stufflebeam, 1987). Scriven (1967) plantea que esta inclinación hacia la objetividad que, en el caso de la evaluación deriva en la imposibilidad de emitir cualquier juicio valorativo, es otra manifestación de la *valorfobia*.

En tercer lugar está la ideología administrativa, en la que los administradores de los programas sometidos a evaluación asumen un papel central en este proceso, determinando qué es lo que se debe evaluar y qué no; se corre el riesgo de que el evaluador profesional, en una actitud de complacencia hacia el administrador termine planteando una evaluación sesgada que no tenga en cuenta las necesidades y expectativas de la población evaluada quien, al decir de Scriven, debe ser el punto nodal de la práctica evaluativa. Este autor plantea que en esta ideología confluyen las dos anteriores. (Scriven, 1967).

En último lugar, se encuentra la ideología relativista. Scriven perfila esta ideología como una respuesta exagerada al positivismo lógico, pues argumenta que mientras estos últimos rechazan cualquier posibilidad de valoración por cuanto solo existe una realidad única y objetiva; los relativistas plantean que la perspectiva positivista es bastante reduccionista, por lo que sugieren reconocer

que existen múltiples realidades que tienen el mismo nivel de validez. Esta postura de los relativistas se justifica, básicamente, en el hecho de que asumen que la realidad única y objetiva defendida por los positivistas, se corresponde con los intereses de ciertos grupos de poder. (Stufflebeam, 1987).

No es muy claro lo que Scriven (1967) plantea como ideología. Pero lo que sí es explícito es que trata de plantear cuatro grandes puntos de vista dentro de los cuales se podrían ubicar las agrupaciones que se han planteado en páginas precedentes. Surge la pregunta sobre la ubicación de la propuesta de Scriven (1967) frente a las cuatro ideologías, a lo que se puede responder que esta se orienta a ver la evaluación como una práctica profesional en la que confluyen tanto metodologías propias del ámbito evaluativo, como las desarrolladas desde el método de investigación.

El que Scriven (1967) haya intentado hacer una clasificación de las teorías de la evaluación tomando como criterio de selección las ideologías, se constituye en un índice de que el enfoque que inspira esta mirada es el dualismo. Las ideologías son una de las más grandes manifestaciones del maniqueísmo occidental; las que se contraponen, se asumen como absolutamente irreconciliables sin ningún tipo de discusión. De tal manera que, cuando el autor utiliza esta categoría como criterio de clasificación, deja entrever que asume que hay perspectivas de la evaluación que son irreconciliables.

1.2.3.5. Grupo N° 5: Perspectiva Iluminativa

Si bien no se puede perfilar como un intento de clasificación de las diferentes tendencias de la evaluación, se considera importante introducir la perspectiva iluminativa en la construcción de este fenómeno de investigación; pues fue erigida en el Churchill College de Cambridge en 1972 por un grupo de expertos estadounidenses y británicos, con el propósito de plantear una alternativa de evaluación diferente a lo que hasta ese momento se había planteado como tal.

Para tal propósito se sugiere la evaluación iluminativa como una alternativa a los métodos convencionales que se habían centrado en métodos experimentales y test psicométricos, pues éstos, en su fuerte tendencia a darle prelación al factor numérico en la evaluación, apostaban más por dar cuenta de los resultados que de los procesos. Estos últimos se constituyen en una fuente prolífera de información para comprender el fenómeno evaluado en su globalidad. (Stufflebeam, 1987).

En tal sentido, se propone el paradigma socio – antropológico como la base epistemológica sobre la cual se fundamenta la evaluación iluminativa. Por tanto, el propósito es que el evaluador se familiarice bastante con la realidad cotidiana del investigado, para poder comprender la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque de la evaluación no se desliga del método investigación, pero es importante aclarar que su inclinación es hacia los enfoques

hermenéuticos y comprensivos.

El criterio de fondo que se usa para la clasificación en este grupo, es la diferencia entre los enfoques cualitativos y los enfoques cuantitativos para la construcción del conocimiento; ambos enfoques son abordados de manera aislada, lo cual indica que se asume que no hay posibilidad de compenetrabilidad entre ambos a la usanza de la filosofía dual. Por eso es que la evaluación iluminativa se sugiere como una alternativa de tipo cualitativo que promete superar los desaciertos de los otros modelos de evaluación, fundamentados en perspectivas instrumentales y cuantitativas.

1.2.3.6. Grupo N° 6: Evaluación por competencias

Al igual que la perspectiva iluminativa, la evaluación por competencias no se constituye en un intento de clasificación, tal como se ha realizado en los grupos precedentes. Esta idea de evaluación por competencias, es un proyecto contemporáneo que data de los comienzos del siglo XXI y que ha tenido como eje articulador el denominado Proyecto Tuning en Europa y América Latina. (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Si bien el concepto de competencia se ha tratado de conceptualizar desde diversos ámbitos tales como las teorías lingüísticas, administrativas y / o psicológicas; en el caso de este proyecto de investigación se hace referencia al Proyecto Tuning en Europa y América Latina, por la relación explícita que establece con la educación, específicamente, la educación superior.

Al establecer una relación entre competencias y educación, el Proyecto Tuning realiza reflexiones significativas sobre el proceso de evaluación que es necesario llevar a cabo para determinar la adquisición, por parte de los estudiantes vinculados a los sistemas de educación superior, de las respectivas competencias definidas para cada ámbito. Esto se puede evidenciar en el documento del Proyecto Tuning para América Latina (2007), en el que se define como una línea fundamental de trabajo los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias.

En general, lo que subyace a la propuesta desarrollada desde el Proyecto Tuning, es que la evaluación debe dar cuenta del saber, el saber hacer y el saber ser alcanzado por los estudiantes vinculados a los diversos programas de educación superior. Lo cual acerca la evaluación, a la idea de centrarse en el contexto de producción y adquisición de las mencionadas competencias.

Tal y como se pudo observar en los párrafos precedentes, el proyecto Tuning posiciona la evaluación de las competencias como la estrategia acorde con las necesidades educativas del siglo XXI. La evaluación por competencias surge como una alternativa que toma distancia de la evaluación “tradicional” fundamentada en objetivos. No se plantea, por tanto, ningún tipo de continuidad entre ambas perspectivas. Además, lo planteado en el proyecto Tuning, no evidencia reflexividad para abordar el fenómeno evaluación.

1.3. Apuesta comparativa

Es importante destacar que el rasgo común fundamental de estas seis agrupaciones, radica en la perspectiva dual que los inspira para hacer las respectivas clasificaciones. Ya habíamos dicho en apartados precedentes que una de las apuestas de Platón con respecto a lo inteligible, es que hay cosas que provocan el razonamiento y otras que no. Por un lado está la unidad, que no la provoca; y por otro está la diferencia que si lo hace. (Platón, 1988).

De este dualismo platónico, se puede colegir que la única manera de producir conocimiento sobre el mundo, es procediendo a aislar los elementos que integran lo que se está estudiando. La unidad, las conexiones y las relaciones, no se constituyen en pretexto para construir conocimiento; lo cual aporta elementos para la consolidación de la tesis que se desarrolla en este trabajo doctoral: “El

phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad”.

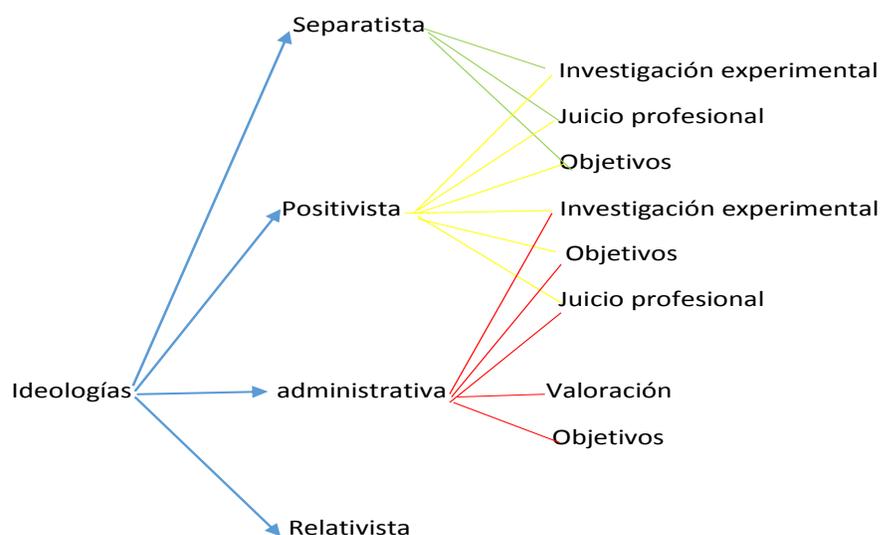
1.3.1. Síntesis relacional

Hasta el momento se han planteado seis abordajes del fenómeno “evaluación” realizados por los autores más prominentes en el tema: a) la evaluación en la línea del tiempo (Stufflebeam); b) la evaluación como método (Stufflebeam); c) la evaluación como modelo (Stake); d) la evaluación como perspectiva ideológica (Scriven), e) la evaluación iluminativa (McDonald) y la evaluación por competencias (Proyecto Tuning). Como el lector habrá podido observar, el hilo argumentativo que hemos llevado hasta el momento ha tratado de indicar que más allá de repelerse, las diferentes clasificaciones del fenómeno “evaluación” establecen nexos entre sí, fundamentalmente, desde la perspectiva dual que los inspira. Su diferencia radica en que cada autor toma un referente particular para hacer su abordaje.

Con el propósito de construir el phaneron de investigación de esta tesis doctoral, procederemos a realizar una reagrupación de los diferentes enfoques con el ánimo de construir y distinguir los referentes que serán abordados en apartados subsecuentes. El criterio para hacer dicha reagrupación partirá de la pregunta por cuáles enfoques pueden subsumir a los demás.

Inicialmente pensamos que el enfoque que podría englobar a todos los demás, sería el de la evaluación por ideologías planteado por Michael Scriven. Pues como se puede observar en la gráfica que a continuación se presenta, este enfoque podría subsumir los métodos expuestos por Stufflebeam, los que a su vez contendrían los modelos planteados por Stake, cerrando con los periodos tylerianos. (Ver gráfica N°1)

Gráfica 1: Evaluación según Ideologías



Fuente: propia.

Sin embargo, como se puede inferir a partir de la observación de la gráfica, la perspectiva de la evaluación iluminativa y la evaluación por competencias no se incluyen; frente a lo cual puede surgir la siguiente pregunta: ¿Si la perspectiva de la evaluación iluminativa y la evaluación por competencias (Proyecto Tuning) se erigen como una propuesta alternativa a la evaluación convencional, no podrían ser subsumidas por la ideología relativista?

Si bien podría existir algún rasgo común entre la ideología relativista y los dos tipos de evaluación mencionados, en el sentido de que todos se distancian de los enfoques convencionales de la evaluación, sobre todo del enfoque positivista y sus consecuentes procedimientos estandarizados; pensamos que es importante hacer las siguientes claridades:

- La ideología relativista es desarrollada por Michael Scriven (1967), no como modelo específico de evaluación, sino como una categoría en la que se pueden ubicar todas aquellas respuestas, que el mismo autor considera exageradas, frente a la ideología positivista.
- La evaluación iluminativa, más allá de ser una crítica al enfoque positivista de la práctica evaluativa convencional, se constituye en un modelo de evaluación específico, con unos procedimientos y estrategias determinadas.
- La evaluación por competencias, no tiene como propósito la crítica a los modelos positivistas, pero si la intención de desarrollar una concepción y estrategias de la práctica evaluativa que tomen distancia de las concepciones convencionales de la evaluación, incluida la perspectiva positivista.

En tal sentido, no se puede confundir una categoría que pretende dar cuenta de lo que se considera una respuesta exagerada al positivismo en la evaluación, con

unas perspectivas evaluativas que al tomar como fundamento otros paradigmas de pensamiento, pretenden abordar desde otro ángulo los fenómenos u objetos que se someten a evaluación.

Por tanto, proponemos otra forma de agrupación de los enfoques abordados de tal manera que todos puedan quedar incluidos en un mismo grupo; para este propósito quedan disponibles las agrupaciones por línea de tiempo (Stufflebeam), por métodos (Tyler, Stufflebeam), y por modelos (Stake). Si comparamos estas tres agrupaciones, podremos inferir que ninguna se constituye en una categoría englobante que pueda subsumir a las demás. Pues cada una de ellas da cuenta de grupos específicos que más allá de estar contenidos unos en otros, establecen relaciones horizontales. Tal es el caso de la época del profesionalismo (Tyler y Stufflebeam), que establece relaciones con: a) la evaluación como juicio profesional (Stufflebeam), b) el modelo acreditativo; c) la evaluación orientada hacia la toma de decisiones (Stufflebeam), y d) la ideología separatista (Scriven).

A partir de lo anteriormente planteado, sugerimos las siguientes preguntas ¿Si no es posible realizar una reagrupación de los grupos por línea de tiempo, método, modelos e ideología bajo la lógica de la subsunción, de qué manera se puede hacer? ¿Qué otras vías existen? Entre otras cosas ¿Por qué es importante plantear una lógica relaciones a partir del criterio de subsunción?

Con respecto a la última pregunta, planteamos que la lógica de subsunción posibilita hacer procesos de agrupación y reagrupación en diferentes niveles, lo cual nos permite distinguir relaciones complejas que no se evidencian a simple vista. Por ejemplo, una cosa es abordar un grupo de manzanas y un grupo de uvas por separado, pues tendríamos que plantear que ambos grupos tienen cualidades de forma y color diferentes; y otra cosa muy distinta es abordarlo pensando en una categoría que englobe a ambos grupos, verbigracia: **elaboración de vino**, pues tanto las uvas como las manzanas posibilitan la elaboración de este licor.

Entretanto, el ejemplo de las uvas y las manzanas, nos da elementos para responder a la primera pregunta; pues la categoría **elaboración de vino**, además de ser una categoría que contiene a las otras dos (uvas y manzanas), fue construida de manera emergente pensando en posibles elementos comunes entre ambos grupos de frutas. En tal sentido, si los enfoques de la evaluación por línea de tiempo, método, modelo e ideología no se pueden contener los unos a los otros ¿Es posible pensar en algún tipo de categoría que los subsuma?

La categoría evaluación, se podría perfilar como una categoría englobante pues, finalmente, todas las agrupaciones referidas, tienen como foco la práctica evaluativa. No obstante, si hacemos un seguimiento riguroso de todas las agrupaciones, podemos inferir que existen diferencias, lo cual no hace posible que

algunos grupos se puedan fusionar; tal es el caso de la evaluación como investigación experimental y la evaluación iluminativa; pues mientras la primera toma como sustento los enfoques explicativos propios del positivismo, la segunda, al basarse en una perspectiva socio – antropológica, tiene más intereses hacia los enfoques hermenéuticos y comprensivos. De tal manera, que si bien su rasgo común es la evaluación, tienen diferencias en cuanto a su sustento filosófico.

En este sentido, no es posible pensar que exista una única categoría englobante que permita unificar, de manera indistinta, a todas las agrupaciones referidas a lo largo de este documento. Por lo que consideramos que es necesario distinguir otro tipo de categorías que permitan dar cuenta de la complejidad presente en los enfoques abordados. Por tanto, si miramos de manera atenta las agrupaciones de la evaluación según línea de tiempo, método, modelo e ideología, podemos identificar tres grupos:

1. ***La evaluación como práctica profesional independiente.*** Este grupo incluye la época tyleriana, la época del realismo, la época del profesionalismo (*línea de tiempo de Tyler y Stufflebeam*); la evaluación como valoración, la evaluación como juicio profesional, la evaluación como coincidencia entre objetivos y resultados (*métodos de Stufflebeam*), la evaluación como modelo acreditativo, la evaluación orientada hacia el consumidor, la evaluación orientada hacia la decisión, la metaevaluación, la

evaluación sin metas, la evaluación contrapuesta (*modelos de Stake*); la ideología separatista y la ideología administrativa (*ideologías de Scriven*).

2. **Evaluación desde el método científico.** Este grupo contiene la época del realismo, la época del profesionalismo (*línea de tiempo de Tyler y Stufflebeam*); la evaluación como investigación experimental (*métodos de Stufflebeam*), el modelo pre – test y post - test, la investigación aplicada al modelo didáctico (*modelos de Stake*); la ideología positivista y la ideología separatista (*ideologías de Scriven*).

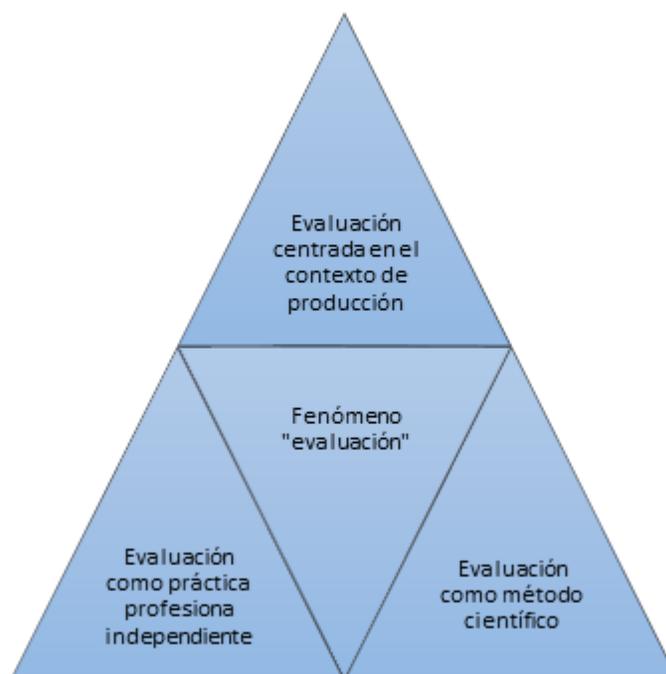
3. **Evaluación centrada en el contexto.** Este grupo abarca la propuesta de la evaluación iluminativa desarrollada en el Churchill College de Cambridge en 1972; la evaluación respondente desarrollada por Robert Stake y la perspectiva trazada desde el Proyecto Tuning en 2007.

El último grupo lo denominamos evaluación centrada en el contexto porque, a diferencia de la *evaluación como práctica profesional independiente* y la *evaluación desde el método científico* que se centran en los resultados de manera aislada, este enfoque tiene como propósito dar cuenta de los resultados, a partir de la comprensión de las relaciones de continuidad que se podrían establecer entre los juicios emitidos y los sujetos evaluados, por lo que se centra en los contextos de producción relacionados con lo que es sometido a evaluación.

De lo anteriormente planteado inferimos que, aun cuando la *evaluación como práctica profesional independiente* se diferencia de la *evaluación desde el método científico*, en el sentido de que la primera pretende desarrollar metodologías y estrategias diferentes a las del método de investigación en aras de obtener una identidad propia; su rasgo común radica en que ambas perspectivas se enfocan en la valoración de los resultados obtenidos en el fenómeno evaluado, pero de manera aislada de las concepciones de evaluación de las que parten. El rasgo común de los enfoques de evaluación vinculados al contexto, es que abordan en relación de continuidad lo que la evaluación desde el método científico y la evaluación como práctica profesional separan.

De esta manera, *evaluación como práctica profesional independiente*, *evaluación como método científico* y *evaluación centrada en el contexto*, se perfilan como tres categorías emergentes que constituyen la construcción de nuestro referente de investigación, a saber: el phaneron “evaluación”. (Ver gráfica N° 2).

Gráfica 2: Categorías emergentes del phaneron evaluación.



Fuente propia.

El proceso consistente en realizar un seguimiento al concepto de evaluación desde la perspectiva de diferentes teóricos y luego proceder a agrupar y reagrupar los enfoques planteados por estos autores, lo hicimos con la intención de construir el phaneron que se abordó en el marco de esta investigación doctoral, a saber: las concepciones de mismidad / externalidad presentes en los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas, presentes en el phaneron "evaluación".

Como se pudo observar en este apartado, el concepto de evaluación es objeto de múltiples abordajes, lo que trae como consecuencia la existencia de una gran

variedad de perspectivas teóricas, enfoques, métodos, modelos y estrategias que, si bien tienen algún grado de conexión, también presentan importantes diferencias.

En tal sentido, consideramos importante realizar un proceso de distinción de distinciones que permitiera dilucidar de manera precisa las nociones de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas, presentes en los diferentes enfoques de evaluación y la manera en que establecen conexiones significativas. Como ya se ha podido observar la distinción que se hace, en este caso, es la emergencia de tres categorías del concepto de evaluación que contienen los diversos enfoques abordados: la evaluación como práctica profesional independiente, la evaluación como método científico y la evaluación centrada en el contexto.

Ahora bien, como sucede con todos los conceptos que hacen parte de las diferentes disciplinas, bien sea de las ciencias físico – naturales o de las ciencias sociales y humanas, durante su construcción, el concepto de evaluación ha sido objeto de reflexión desde diferentes perspectivas teóricas, lo cual ha supuesto importantes desplazamientos teóricos y metodológicos que contribuyen a ampliar el número de entradas que se pueden hacer sobre este concepto en particular.

Frente a un panorama tal, las alternativas a seguir pueden ser dos: o se abordan las diferentes perspectivas tratando de distinguir cuál es la mejor en términos teóricos y metodológicos (perspectiva normativa); o, más allá de hacer discriminaciones según criterios predefinidos, se procede a reconocer cuáles son los elementos constitutivos de cada uno de los enfoques, con el ánimo de hacer distinciones significativas que permitan reconocer los puntos de partida de cada uno de los enfoques en mención con relación a las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas que son subyacentes. La segunda alternativa, supone un grado de reflexividad y rigurosidad profundos en el ejercicio investigativo, para lo cual la propuesta phaneroscópica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, se constituye en un importante esquema de referencia.

En este punto el lector se estará preguntando si es posible establecer algún tipo de relación entre el phaneron “evaluación” y la phaneroscopia sugerida por Peirce; pues una lectura juiciosa de los apartados precedentes, permite inferir que en ninguno de los enfoques sobre evaluación abordados, se hace referencia a esta phaneroscopia; frente a lo cual habría que agregar que el filósofo norteamericano, no ha hecho referencia, por lo menos de manera explícita, a la evaluación.

En este sentido, si bien la relación entre ambas categorías no se puede determinar de manera pre – establecida, sí se puede construir una relación significativa en el

sentido de que tal conexidad nos permite la posibilidad de trascender los enfoques normativos y dualistas que han sido tradicionales a los diferentes enfoques teóricos sobre la evaluación, en tanto nos ubica en una perspectiva teórica y metodológica que nos permite abordar el phaneron, en este caso la evaluación, tal como se presenta ante nuestras mentes; lo cual es consecuente con la intencionalidad de esta tesis doctoral, en términos de reconocer las concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas, presentes en el fenómeno “evaluación”.

Como ya se ha dicho, una perspectiva tal nos permitiría posicionar el ejercicio del *observar observaciones* como una ruta teórica y metodológica que, sin duda, alumbraría nuevas discusiones sobre el phaneron “evaluación”. Pero ¿Qué dice Peirce acerca de la phaneroscopia de tal manera que podamos intentar construir conexiones entre ella y la investigación sobre el phaneron evaluación con el propósito de distinguir en este último las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas presentes?

Para este autor el papel de la phaneroscopia no es otro que distinguir en los phanerones de diversa índole cuáles son los elementos que los constituyen de manera profunda y relacional; entendiendo por esto último aquellos elementos que siempre están presentes y que se constituyen en características de las que nunca

carece el phaneron en cuestión. (Peirce, 1903). Para esto es fundamental, según Peirce, que quien practique la phaneroscopia se abstenga de cualquier especulación sobre los elementos que constituyen el phaneron y sus posibles relaciones desde cualquier punto de vista.

Como ya se planteó, es en este punto donde podemos establecer una conexión importante entre la phaneroscopia y el abordaje del phaneron “evaluación” que se pretende defender en esta tesis doctoral. Pues más allá de juzgar según criterios predefinidos a los enfoques de evaluación como práctica profesional independiente, evaluación como método científico y evaluación centrada en el contexto, lo que se propone realizar es un abordaje que posibilite distinguir los puntos de referencia de cada uno de los enfoques; lo cual supone, como nos lo plantea el autor en mención, las facultades de mirar el phaneron tal como se nos presenta, hacer un seguimiento a lo observado en sus diferentes manifestaciones y la capacidad de generalizar a partir de los elementos distintivos observados.

“Entiéndase, entonces, que lo que tenemos que hacer como estudiosos de la phaneroscopia es simplemente abrir nuestros ojos mentales y mirar bien el phaneron y decir cuáles son las características de las que nunca carece, ya sea ese fenómeno algo que la experiencia exterior impone sobre nuestra atención, o el sueño más descabellado, o las conclusiones más abstractas y generales de la ciencia”. (Peirce, 1903).

Teniendo en cuenta que el phaneron “evaluación” es una práctica que transversaliza diversas actividades de la sociedad contemporánea, especialmente, la educativa y que, por tanto, ha sido objeto de infinidad de abordajes con el propósito de construir metodologías y estrategias apropiadas, es importante prestarle atención a los elementos que constituyen las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas de cada uno de dichos abordajes, con el objetivo, no de definir cuál perspectiva es mejor que las otras en primera instancia, sino con el de realizar una apuesta reflexiva que más allá de indicarnos la certeza de cuál es el camino que debemos recorrer, nos muestre la incertidumbre que trae consigo mirar la manera en la que miran las diversas miradas; en este caso distinguir la manera en la que miran los enfoques de evaluación como práctica profesional independiente, la evaluación como método científico y la evaluación centrada en el contexto, desde la propuesta phaneroscópica planteada por el filósofo Peirce.

Una apuesta investigativa de estas características, se plantea interrogantes como:

¿Desde qué concepciones de realidad y de relación sujeto / objeto se parte para definir qué aspectos se valoran y qué aspectos no se valoran en una evaluación?

¿Qué aspectos de lo evaluado se incluyen en la evaluación? ¿Qué aspectos no se incluyen? ¿Cuáles de esos aspectos que se dejan por fuera permitirían allegarse a conclusiones diferentes sobre la calidad educativa en relación con las que tradicionalmente se construyen? ¿Qué aplicaciones se implican a partir de estas concepciones?

Una tesis doctoral que parta de interrogantes como los anteriores, focaliza su atención en la manera en que el phaneron “evaluación”, se presenta ante nuestras mentes con sus rasgos distintivos; la pretensión, por tanto, no puede ser la de “juzgar” los diferentes enfoques que integran el mencionado fenómeno según criterios normativos previamente definidos, tal como se hace desde las perspectivas duales.

Es importante aclarar que las teorías de la evaluación que se desarrollaron en este apartado, se constituyeron en corpus de análisis para determinar las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y de aplicaciones implicadas presentes en cada una de ellas. Es importante recordar que dichas teorías, se agrupan en las categorías: evaluación como práctica profesional independiente, la evaluación como método científico y la evaluación centrada en el contexto.

Finalmente, lo abordado en este capítulo permite allegarse a unas conclusiones preliminares que servirán como preámbulo de las conclusiones finales de esta tesis doctoral:

- En primer lugar, se puede evidenciar que la categoría realidad ha sido un objeto de discusión central en el marco de la filosofía occidental. En este sentido, el dualismo ha sido el enfoque que se ha privilegiado para su abordaje; lo que ha implicado que esta categoría se defina desde

dimensiones como la increabilidad, la esencialidad, la inexpugnabilidad; entre otras. La relación sujeto / objeto como consecuencia de la perspectiva dualista, se escinde para enfatizar que la realidad, representada en el objeto, es algo permanente, increado y esencial que solo es susceptible de ser descrito de manera referencial por el sujeto cognoscente; este último, en aras de acceder a la verdad, debe asumir que su mente es un correlato de la causa última que es considerada como conocimiento verdadero.

- El phaneron evaluación, visto desde las tres categorías emergentes (evaluación desde el método científico, evaluación como práctica profesional independiente y evaluación centrada en el contexto), se articula a las discusiones dualistas sobre la realidad, la verdad y el conocimiento.

- En el seno de la cultura occidental, ha habido enfoques sobre la realidad, la verdad y la relación sujeto / objeto que han tomado la continuidad como marco interpretativo para discutir dichas categorías. Uno de esos enfoques, es el desarrollado por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. No obstante su poca recepción, este enfoque se constituye en un marco interpretativo prolifero para abordar las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas emergentes al phaneron evaluación.

En el capítulo siguiente, se hará referencia al estado de la cuestión que aportó tanto a la construcción del fenómeno evaluación, como a la consolidación de la tesis doctoral defendida en el marco de este documento.

Capítulo 2. Construcción del phaneron: hacia una distinción de distinciones

2.1. Continuidad entre EGO y NO EGO: un pretexto para observar distinciones

Tal y como se había planteado en apartados precedentes, la presente investigación se enmarca en la perspectiva phaneroscópica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce. Por lo tanto, el propósito consiste en reconocer los elementos constitutivos del phaneron “evaluación”, de tal manera que se puedan distinguir, en éste, las categorías generales que definen los esquemas de referencia asociados a las concepciones de realidad, de relación sujeto – objeto y las aplicaciones implicadas.

La realización del estado del arte aporta en la construcción del “phaneron evaluación”. Este procedimiento, al permitir reconocer las características que constituyen los trabajos realizados por otros investigadores, posibilita en tanto opción comparativa, un proceso autorreflexivo sobre las ideas que fungen como punto de partida para la construcción del phaneron.

Ya habíamos planteado en el apartado anterior porqué la evaluación podría distinguirse como un phaneron. En este sentido, se arguyó que la evaluación al considerarse como un objeto de estudio susceptible de ser construido por el

investigador, lo ubica en un modo de consciencia “especial” que es el resultado de la relación de complementariedad que se establece entre un *EGO* y un *NO EGO*.⁶

Lo anterior implica que, con respecto al concepto de realidad y a la manera en la que los seres humanos la reconocemos, se asuma una postura que toma distancia de dos polos opuestos que han fungido como base para el ejercicio especulativo en la filosofía de la cultura occidental: por un lado, el que la realidad es algo totalmente externo e independiente de los sujetos que la conocen (perspectiva referencial), y por otro, la noción de realidad como algo construido exclusivamente por los sujetos cognoscentes (subjetivismos radicales). (Watzlawick, 1981).

Ambas posturas se consideran polos opuestos, por cuanto históricamente han sido irreconciliables; construyen desde la fragmentación y desde la negación de aquello que les parece diferente. Entretanto, la phaneroscopia sugerida por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, aborda la cuestión de la realidad desde el punto de vista del sinequismo: la continuidad.

El sinequismo se constituye para Peirce en una categoría central en el desarrollo de su sistema filosófico, porque con esta categoría evidencia que su concepción de la realidad y de los phaneron que la constituyen, se basa en la posibilidad de la distinción de relaciones, por lo que toma distancia de los dualismos filosóficos heredados desde Platón y Aristóteles. (Peirce, 1893).

⁶ Peirce, (1903), Sobre la Fenomenología. En Obra Filosófica Reunida. Tomo II (1893 – 1913). P.p. 216 – 217. 2012.

Por eso la idea de que cuando estamos frente a un phaneron nos ubicamos en un modo de consciencia, doble, que es el resultado de la relación entre *EGO* y *NO EGO*. Desde el punto de vista de la relación que establecemos con los diferentes phaneron, *EGO* vendría a ser la idea que el sujeto cognoscente tiene sobre el phaneron; mientras que *NO EGO* sería algo extraño e intrusivo que irrumpe abruptamente en la existencia de *EGO*. (Peirce, 1903).

No obstante el carácter intempestivo de la emergencia de *NO EGO*, lo que sugiere la apuesta sinequista de Peirce es que entre estos dos modos de consciencia, no se establece una relación basada en el dualismo, sino en la continuidad y en el establecimiento de relaciones. Por lo tanto, ambos modos de consciencia se imbrican de tal manera que se hace difícil, a simple vista, distinguir el uno del otro. Lo cual sugiere una apuesta por la reflexividad.

Por eso el Phaneron, no es ni lo externo ni lo interno, sino la relación de continuidad que se establece entre ambos. Ahora bien ¿Por qué esta discusión para hacer referencia a la evaluación como un phaneron? ¿Qué tiene que ver la realización de un estado de la cuestión con los elementos que constituyen un phaneron desde el punto de vista de la filosofía peirciana?

En primer lugar, habría que decir que al suscribir la phaneroscopia peirciana como marco interpretativo en la defensa de esta tesis doctoral, se hace pertinente argumentar por qué nuestro objeto de estudio se constituye en un phaneron. Y en

segundo lugar porque el estado de la cuestión, desde una perspectiva sinequista, aporta a la construcción del phaneron evaluación en tanto objeto de estudio.

En este sentido, las distinciones que se hagan a partir del estado del arte se constituyen en la unidad de la diferencia entre NO EGO (trabajos realizados por otros investigadores), y EGO (tesis defendida en este proyecto doctoral). De tal manera que dicha continuidad aporta en la construcción del phaneron que se perfila como objeto de estudio en el marco de este tesis doctoral.

La pregunta que emerge es la siguiente ¿De qué manera se articulan las distinciones hechas sobre dichos trabajos realizados por otros investigadores, con la tesis defendida en esta investigación doctoral? ¿Ratifican dichas distinciones el enfoque dualista del phaneron evaluación que se evidencia en la tesis que se defiende?⁷

Frente a la primera pregunta, se puede decir que los trabajos realizados aportan a la tesis defendida en esta investigación doctoral, en la medida en que la distinción que se hace sobre las distinciones presentes en ellos, aporta en el reconocimiento de nuestros propios esquemas de referencia para abordar el phaneron evaluación.

⁷ La tesis es la siguiente: “el “phaneron evaluación” se ha concebido como un baremo desde el cual interrogar otros phanerones y encontrar las respuestas afuera, en “lo evaluado”. Esto es separación entre mismidad y externalidad: no reconocerse en la posibilidad de dejarse interrogar y sorprender por los phanerones abordados para distinguir nuestros propios esquemas de referencia.”

Lo que se afirme sobre dichos trabajos, no es otra cosa que una proyección de los esquemas de referencia de quien escribe este documento.

No obstante, nuestras propias distinciones son construidas en relación de continuidad con las distinciones presentes en los trabajos de los otros investigadores. Funge aquí la relación de complementariedad y compenetrabilidad entre EGO y NO EGO, planteada en párrafos precedentes. La apuesta es, entonces, por la reflexividad.

Con relación al segundo interrogante, es necesario proceder a dar cuenta de lo distinguido en este estado de la cuestión. Para este propósito, se va a describir el procedimiento realizado y, posteriormente, se hará referencia a los trabajos seleccionados y sus respectivas distinciones, tratando de problematizarlos desde las categorías realidad, relación sujeto / objeto y aplicaciones implicadas. Categorías que son centrales a esta investigación doctoral.

2.2. El punto de partida: una mirada selectiva

Con este panorama de fondo, se procedió a hacer una pesquisa en las diferentes bases de datos especializadas con las que cuenta la biblioteca de la Universidad Tecnológica de Pereira, tales como DIALNET, EBSCO y PROQUEST. Para este propósito, se utilizaron como categorías de búsqueda los conceptos: ***evaluación*** y ***phaneroscopia***.

Este proceso inicial no arrojó ningún resultado, por lo que fue necesario ampliar la búsqueda haciendo uso, exclusivamente, de la categoría **evaluación**. Esta segunda fase de búsqueda arrojó una cantidad significativa de trabajos que fueron revisados con el objetivo de elaborar el estado de la cuestión de esta tesis doctoral.

En consecuencia, con la perspectiva phaneroscópica que inspira esta propuesta, el criterio que se utilizó para la revisión de cada uno de los trabajos consistió en determinar cuáles son los esquemas de referencia que con respecto al concepto de evaluación hacen carrera en cada uno de dichos trabajos; por lo que se partió de la siguiente pregunta: ¿De qué manera se distingue el phaneron “evaluación” en cada uno de los artículos revisados? Este ejercicio, permitió construir tres agrupaciones iniciales que dan un panorama general del tratamiento que se le da al concepto de evaluación. No obstante, es pertinente aclarar que se da un proceso de agrupación posterior, con el propósito de distinguir las conexiones de los diferentes trabajos seleccionados con la presente investigación doctoral. Dichas agrupaciones son:

1. Evaluación Formativa
2. Evaluación y Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC-
3. Evaluación institucional.

A continuación se hará referencia a cada una de las agrupaciones iniciales:

2.2.1. Evaluación formativa.

Conformada por 20 trabajos, esta agrupación se centra, fundamentalmente, en abordar la evaluación formativa como una alternativa a los métodos tradicionales de evaluación, especialmente, la sumativa. Se sugiere que la evaluación formativa apuesta por comprender y fortalecer todos los procesos implicados en la práctica educativa.

Ruiz- Ruiz, J. (1995), en su trabajo: “La evaluación formativa criterial aplicada en un centro de educación primaria”, plantea que la perspectiva formativa de la evaluación es una alternativa importante, frente a lo que se ha venido desarrollando en las instituciones educativas en términos de evaluación sumativa.

Afirma que, a diferencia de la evaluación sumativa, este tipo de evaluación involucra a todos los actores de la institución educativa, por lo que las decisiones que se toman con respecto al proceso evaluado, son construidas entre todos, lo que permite que la institución educativa se acerque de manera más razonable al estado ideal que se ha previsto. Advierte que la evaluación es un proceso integral, por lo que no puede limitarse a verificar el aprendizaje de los estudiantes, según lo estipulado en la planeación didáctica.

Con respecto a este trabajo, se puede afirmar que se ubica en la perspectiva del dualismo, por cuanto la relación que supone entre evaluación sumativa y evaluación formativa, es de discontinuidad. Pues se sugiere a esta última como una alternativa que supera a la primera; a esta idea de superación, se coliga una perspectiva teleológica que supone que hay un estado de educación ideal que es consecuencia de la implementación de un tipo de evaluación ideal, en este caso, la formativa.

En esta misma línea, Blanco, O y Arias, S. (2008) en su trabajo: “Ideas para innovar: la evaluación figuroanalógica”, perfilan este tipo de evaluación, que se suscribe dentro de la perspectiva formativa, como una propuesta diferente a las estrategias utilizadas desde los métodos tradicionales de evaluación, tales como: los test estandarizados y la evaluación externa. Sugieren que la evaluación del aprendizaje precisa de la participación democrática de todos los actores involucrados en dicho proceso; por tanto, la práctica evaluativa debe dejar su función sancionatoria y convertirse en un escenario propicio para la construcción de saberes colectivos.

El trabajo de Blanco y Arias, se puede ubicar en la misma perspectiva del que les precede. En este caso, se propone la evaluación figuroanalógica como algo que puede superar los denominados “métodos tradicionales”; así como los enfoques que no permiten la participación democrática y que son sancionatorios. Desde el punto de vista del sinequismo, la perspectiva que se traza en este trabajo para distinguir a la evaluación, se basa en la discontinuidad.

Entretanto, Figueroa, M (2007), en el artículo: “La evaluación: del pasado al presente”, hace un decurso de la práctica evaluativa desde la colonia hasta los tiempos presentes con el propósito de demostrar la evolución que ha tenido esta práctica en el sentido de la transición de enfoques memorísticos y conductistas, hacia el constructivismo.

Considera que esta evolución ha sido importante para los procesos educativos, por cuanto los ubica en un horizonte más formativo, en comparación con el carácter excluyente y clasificatorio de la evaluación tradicional. En conexión con los trabajos anteriores, se plantea la importancia de que la práctica evaluativa involucre a todos los actores que hacen parte del proceso educativo; esto trasciende la idea de la evaluación como un juicio de expertos.

Si bien, en principio, el trabajo de Figueroa se presentaba como un decurso del concepto y la práctica evaluativa; en la medida en que el artículo va tomando forma, se puede evidenciar que se abandona la intención de realizar una descripción del concepto evaluación en la línea del tiempo, con el propósito de evidenciar como dicho concepto y la práctica evaluativa subsecuente, han mejorado. Aquí se hace relevante la categoría *evolución*, presente en gran parte del trabajo; pues ésta en el marco de la cultura occidental, expresa una especie de huida hacia adelante como criterio para comprender tanto los fenómenos sociales, como los físico - naturales. En este orden de ideas, argumentos como que la transición de métodos memorísticos y conductistas, hacia métodos constructivistas

representan un avance en la educación, indican que la perspectiva en la que se enmarca este trabajo es la de la discontinuidad.

Romero, L (2008), en su trabajo: “Concepciones de evaluación y evaluación docente”, aborda el problema de la evaluación orientada hacia el contexto en la que no solo se deben tener en cuenta los productos y los resultados, sino a todos los aspectos involucrados en el proceso evaluado. Hace énfasis en la evaluación docente y plantea que es necesario trascender el modelo eficientista de rendición de cuentas y enfocarse en uno de corte más colectivo, constructivo y reflexivo.

Concluye que, desde la perspectiva crítica, la evaluación se constituye en un proceso reflexivo que propicia la participación de todos los sujetos involucrados y tiene como finalidad aportar elementos de análisis que contribuyan al desarrollo y crecimiento de los sujetos evaluados. Igualmente, plantea que es importante reencausar los cimientos ideológicos de la evaluación docente como esquema de rendición de cuentas, para superar sus connotaciones de marginación y exclusión.

La propuesta de Romero se articula a la discusión sobre la conveniencia o no, de ciertas ideologías; por lo tanto, propone la perspectiva crítica como una alternativa teórica e ideológica que permita superar los modelos eficientistas de la evaluación, para centrarse en otros modelos basados en lo colectivo, el constructivismo y la reflexión. La intencionalidad de segregar diversas perspectivas teóricas e ideológicas, ubica a este trabajo en una lógica de la discontinuidad.

En esta misma perspectiva de la evaluación formativa, pero mirándola a la luz de las nuevas normativas construidas en Venezuela para tal efecto, Rangel, J. (2007), en su trabajo, “La evaluación en la I y II etapa de la educación básica: cómo debería implementarse lo que la normativa indica: ¿Mundos comunicados o incomunicados?”, advierte sobre los procesos de modificación de la evaluación a raíz de las normativas vigentes en Venezuela; se pregunta si los docentes están preparados para tales cambios.

Concluye que la evaluación debería circunscribirse en un contexto constructivista, en el que el sujeto de aprendizaje se constituye en el aspecto central del proceso. Por tanto, éste debe realizar un ejercicio crítico en el momento de valorar su actuación, por lo que esta se constituye en un aprendizaje.

En principio, el documento de Rangel trata de realizar un cruce entre la normatividad venezolana sobre educación y los procesos de evaluación. Sin embargo, plantea que a diferencia de lo estipulado en la norma, la evaluación debería circunscribirse en un contexto constructivista en el que el aprendizaje se constituya en el aspecto central del proceso educativo; frente a lo cual agrega que la práctica evaluativa debe basarse en una mirada crítica. En este orden de ideas, ubicar al constructivismo, al aprendizaje y a las perspectivas críticas en el centro del proceso educativo, se constituye en un índice de una mirada dualista de la práctica evaluativa.

Ureña, N. y Lara, E. (2012), en su trabajo: “Experiencia de evaluación formativa y compartida en el master universitario en formación del profesorado en educación secundaria”, describen los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida, en la asignatura Evaluación y Recursos en la Enseñanza de la Educación Física. Concluyen que las mejoras en la evaluación relacionadas con la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de un trabajo autónomo y colaborativo ha favorecido el aprendizaje mismo, así como la adquisición de competencias básicas para el ejercicio profesional.

El documento realizado por Ureña y Lara, se constituye en una excepción, si se tiene en cuenta lo referido hasta el momento. Pues si bien hacen referencia a las mejoras de la práctica evaluativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, no lo hacen sobre la base de denostar sobre otras concepciones, sino bajo la perspectiva de plantear qué es lo que sucede con un caso determinado. A lo anterior habría que agregar la relación que establecen entre aprendizaje autónomo y colaborativo.

Caplonch, M. y Donet, F. (2012), en el trabajo: “La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de profesorado”, presentan el recorrido que ha realizado el grupo de innovación con respecto a la evaluación formativa en la docencia universitaria en la Universidad de Barcelona. Se aborda la evaluación como un objeto de innovación en el contexto del Espacio Europeo para la Educación Superior.

Concluyen que los sistemas de evaluación formativa y participativa permiten conocer mejor al alumnado y, por extensión, permiten la obtención de información mucho más relevante sobre su proceso de aprendizaje. Arguyen, también, que la evaluación formativa propicia un seguimiento continuado y más cercano del proceso de aprendizaje del alumnado, lo cual posibilita que el profesorado pueda realizar retroalimentación inmediata, gracias a que dispone de información mucho más detallada sobre el proceso de aprendizaje, por lo que los estudiantes se sienten mucho más apoyados.

El trabajo de Caplonch y Donet, tampoco perfilan la práctica de la evaluación formativa tomando como esquema de referencia la superación de otros enfoques evaluativos. Refieren un proceso que se fundamenta en la investigación para reconocer las implicaciones de la evaluación formativa en el profesorado de la Universidad de Barcelona. Por lo tanto, en la línea trazada hasta el momento, este trabajo tampoco podría ubicarse en una perspectiva dualista.

Por su parte, Tenti, E. (2008), en su libro: "Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes", describe las actitudes y opiniones de los docentes en torno a la evaluación desde dos puntos de vista: por un lado, en tanto dimensión constructiva del proceso de enseñanza y aprendizaje; y por otro, como un instrumento de control, supervisión y valorización de los trabajadores de la educación, en países como Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay.

Plantea que no existe una correspondencia entre las competencias desarrolladas por los alumnos y los certificados, diplomas o títulos efectivamente distribuidos por las instituciones escolares; esto se debe al carácter de la evaluación como instrumento de control y supervisión. Además, sugiere que el debate sobre la evaluación está organizado alrededor de dos campos: por un lado, están los defensores de un igualitarismo formalista; este es el caso de aquellos que se niegan a medir y evaluar porque este operativo tiene como efecto una objetivación de las diferencias. Por otro lado, están aquellos que, desde una perspectiva burocrática, plantean que el otorgamiento de títulos y / o certificados, coloca a las personas en condición de igualdad. Frente a este panorama, el autor propone como alternativa trascender los rankings y apostar por enfoques de evaluación de tipo formativo.

El documento de Tenti, además de distinguir los sentidos de la evaluación y las opiniones de los docentes sobre este proceso en diferentes países, plantea una disyuntiva entre la evaluación constructiva y la evaluación como instrumento de control. El propósito de dicha disyunción consiste en demostrar, desde el punto de vista argumentativo, que la evaluación de tipo constructivo se constituye en un modelo mejor y más aceptable que la definida como un instrumento de control. En este sentido, sugiere que existe un estado ideal de la evaluación, al que se debe llegar, que es más coherente y justo con las perspectivas de los docentes indagados. Entonces, más allá de la intencionalidad de mejorar el proceso evaluativo, se evidencia una perspectiva dualista que divide el ejercicio evaluativo entre apuestas positivas y negativas.

Continuando con las reflexiones acerca de la evaluación como un proceso, Torres, A. (2010), en el artículo: “Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes en tiempos de cambio”, realiza un abordaje sobre la evaluación de los estudiantes de educación superior, en la que sustenta alternativas de carácter práctico para el cambio, sugiriendo una nueva cultura de la evaluación basada en la valoración del aprendizaje desde una triple connotación: diagnóstica, judicativa y propositiva.

Concluye que la evaluación se constituye en un proceso reflexivo, sistemático y riguroso en el que se indaga sobre la realidad, teniendo en cuenta el contexto para considerar las situaciones explícitas e implícitas del proceso educativo. Agrega que trabajar en una nueva cultura de la evaluación, requiere una resignificación de la participación, lo cual implica recoger ideas, supuestos y conocimientos de todos los actores educativos. Afirma que para evitar que la evaluación sea unidireccional, debe propiciar que los estudiantes participen, decidan, expresen sus pensamientos y analicen sus acciones; para esto se requieren actitudes de los docentes que contribuyan para que la evaluación se convierta en una herramienta promotora del aprendizaje. Este es el sentido de la evaluación formativa.

El trabajo de Torres evidencia relaciones de continuidad tanto entre los aspectos diagnósticos, judicativos y propositivos, como entre docentes y estudiantes; lo cual llevaría a pensar que la perspectiva de dicho documento no se ubica en una concepción dualista de la realidad. Sin embargo, al anteponer la evaluación formativa como una mejora alternativa en relación con la evaluación

unidireccional, permite entrever que la discontinuidad también se perfila como un esquema de referencia para abordar la evaluación.

Enfocado hacia la perspectiva constructivista desarrollada por Vigostky, pero abordando la evaluación formativa, Morales, A. (2006), en su trabajo: "Evaluación y zona de desarrollo próximo ¿Cómo diagnosticarla en educación física?", plantea que los diagnósticos actuales solo brindan la posibilidad, mediante los test que se emplean, de conocer las limitaciones, pero no descubren sus posibilidades; por tanto plantea la necesidad de investigar la zona de desarrollo próximo, pues considera que los niños con iguales resultados estadísticos, no son idénticos si se les mira desde la óptica de este concepto vigostkiano.

En este sentido, concluye que las debilidades de la evaluación clásica, son las siguientes: a) se dirigen a determinar el estado actual y no tienen en cuenta las potencialidades de los estudiantes; b) por tanto, lo que interesa es el logro, o no, de lo que se mide. En este orden de ideas, propone la evaluación de la zona de desarrollo próximo desde un punto de vista formativo, con el propósito de trascender la perspectiva sumativa tradicional y adentrarse en los enfoques formativos.

Si bien el documento de Morales tiene como pretensión abordar de manera continua la relación entre el estado actual y las potencialidades de los estudiantes evaluados, suscribe la perspectiva dualista al plantear la discontinuidad entre evaluación formativa y los test clásicos; siendo estas últimas herramientas que se

limitan a medir el estado actual de los estudiantes. Por lo tanto, apuesta por evidenciar la incomprenderabilidad entre los enfoques sumativos y formativos de la evaluación.

Santiuste, V. (2009), en su texto: “Nuevas perspectivas sobre evaluación”, establece una relación entre evaluación inclusiva y evaluación formativa. Parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo pasar de una evaluación centrada en el déficit del alumno (perspectiva médica), a un planteamiento educativo que se sustente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que considere el contexto? Concluye que todos los procedimientos de evaluación deben ser formativos por cuanto promueven el aprendizaje de los alumnos con posibilidad de exclusión; la participación y la promoción de todos los alumnos, debería ser el principio de la evaluación inclusiva y formativa.

Santiuste, trata de establecer una conexidad entre evaluación inclusiva y evaluación formativa, con el propósito de posicionarlas como un escenario participativo para los estudiantes; no obstante, el mencionado binomio se opone como alternativa a la perspectiva médica que, según el autor, se centra en el déficit del alumno, por lo que no promueve su participación. Dicha oposición entre las perspectivas médicas y las perspectivas formativas e inclusivas, evidencian una lectura binaria del proceso.

En esta misma línea, Sánchez, J. (2011), aborda el tema de la evaluación formativa en relación con otros modelos en el contexto del Espacio Europeo de

Educación Superior. En su artículo: “Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus limitaciones y posibilidades en el Espacio Europeo de Educación Superior”, plantea que es importante discutir las limitaciones y posibilidades de la evaluación del aprendizaje universitarios desde cuatro dimensiones: a) su objeto (objetivos/competencias), sus momentos (terminal/continua), sus usos (formativa/sumativa), y sus agentes (compartida/no compartida).

Concluye que existe un enfoque superficial de la evaluación basado en situaciones artificiales y no coordinadas del aprendizaje que se centra en calificar y clasificar al alumno. Frente a ello propone un modelo de evaluación profundo, basado en situaciones auténticas de aprendizaje, que indague por las competencias.

Si bien el trabajo de Sánchez tiene como pretensión reconocer las posibilidades de la práctica evaluativa en el Espacio Europeo de Educación Superior desde cuatro dimensiones; dicho reconocimiento tributa en un ejercicio clasificatorio de la evaluación que consiste en sugerir un modelo profundo basado en situaciones auténticas de aprendizaje que indaguen por las competencias que, se supone, superan los enfoques superficiales de la evaluación generados en contextos artificiales. Dicha clasificación fundamentada en una perspectiva del deber ser, evidencia una lectura binaria del proceso evaluativo.

Entretanto, Saiz, M. (2012), aborda la evaluación formativa desde la relación que establece entre la autopercepción del conocimiento por parte del estudiante, y la evaluación que realiza el profesorado. En su artículo: “Autopercepción del conocimiento en educación superior”, la autora plantea que es importante que desde el profesorado se realice una evaluación preliminar sobre el autoconcepto que tienen los estudiantes sobre su propio conocimiento; esto con el propósito de ajustar a la realidad las posibles discrepancias entre lo que manifiestan los estudiantes y lo que espera el profesorado. El fin último es desarrollar un aprendizaje significativo y constructivo que tenga un grado alto de motivación que permita que los futuros profesionales se desempeñen de manera adecuada en sus entornos laborales.

Tal y como se puede inferir en el párrafo precedente, el trabajo de Saiz aborda la relación que se establece entre la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su propio conocimiento y las expectativas de evaluación de los docentes; la recomendación consiste en procurar que exista complementariedad entre ambos aspectos. Esta perspectiva, asociada al hecho de que el trabajo en mención no minimiza otros enfoques evaluativos, sugiere que el enfoque del autor, no se ubica en una perspectiva dualista.

Hacen parte de la categoría de evaluación formativa, un grupo de trabajos de investigación que establecen una conexión entre la evaluación por competencias y su carácter formativo. Mejía, O. (2012), en su trabajo: “De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias”, plantea que en el contexto de

la sociedad de la información y del conocimiento, debe apostarse por la posibilidad de desarrollar una evaluación por competencias en la que lo cualitativo y lo cuantitativo no sean apuestas paralelas, sino procesos que se den de manera secuenciada y continua, en pro de fortalecer el carácter formativo de la evaluación. Concluye que los métodos de evaluación tradicionales carecen de una evaluación cualitativa factual y escrita, lo cual no aporta a la consolidación de la evaluación como un proceso formativo.

El trabajo de Mejía propone que, en el contexto de la sociedad del conocimiento, se abogue por una concepción de evaluación que entienda de manera complementaria lo cuantitativo y lo cualitativo; sin embargo, plantea que esto solo es posible en el contexto de una evaluación basada en competencias que supere los métodos tradicionales; lo cual permite inferir el enfoque binario que se tiene sobre este proceso.

Por su parte, Herrero, R. (2012), en su trabajo: "Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinarias", sugiere la necesidad de la transformación de las estrategias de evaluación en el marco de la transición de un proceso de enseñanza basado en el logro de objetivos, a uno fundamentado en la adquisición de competencias en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento.

Concluye que una evaluación fundamentada en competencias, permite que los estudiantes interpreten, argumenten y propongan; lo cual hace del proceso

educativo una experiencia significativa coherente con el componente formativo de la evaluación.

El trabajo de Herrero, sugiere que la evaluación por competencias fortalece las capacidades argumentativas, interpretativas y propositivas de los estudiantes; lo cual, en principio, llevaría a pensar que este es un trabajo que se centra en comprender las implicaciones de un modelo de evaluación basado en el aprendizaje. Ahora bien, el enfoque binario de esta investigación se evidencia cuando el autor propone la “necesidad” de superar las estrategias tradicionales de evaluación, en aras de implementar los modelos basados en la adquisición de competencias.

Badilla, E. (2008), en su texto: “Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de pre –escolar”, aborda el aprendizaje como un proceso emergente, más allá de lo previsto en los planes de estudio y el diseño curricular. Plantea que la evaluación es un proceso fluido que puede referirse a aprendizajes no previstos. El aprendizaje se desarrolla en un contexto de relaciones y conexiones, tomando en cuenta las distintas interpretaciones de los sujetos.

El aprendizaje como un proceso emergente es consecuencia de la interacción distribuida entre diversos procesos neuronales, corporales, afectivos y del entorno. Por tanto, las situaciones para los momentos de evaluación, no son repetibles.

Tal y como se puede inferir, el trabajo de Badilla aborda el aprendizaje como un proceso emergente; en este sentido profundiza sobre las conexiones que permite el proceso de aprender, por lo que sugiere que la evaluación se enfoque, también, sobre los aprendizajes no previstos. Como se puede ver el trabajo de la autora en mención, no se ubica en la perspectiva del dualismo, pues no sugiere la superación de unos modelos de evaluación por parte de otros.

Pérez, E. y Sánchez, J. (1999), en el trabajo: “La evaluación cualitativa en la educación básica”, ubican a la evaluación desde una óptica democrática que supere el reduccionismo técnico instrumental, propio de la evaluación tradicional. Plantean que la evaluación debe ser concebida como un proceso de investigación descriptivo e interpretativo orientado hacia el análisis de los procesos que ocurren en el aula o fuera de esta.

La evaluación concebida de esta manera, tiene que ubicarse desde una pedagogía autogestionaria en la que los alumnos orientados por el docente, estructuran las bases del currículum incorporando premisas de evaluación que incorporen su papel activo en dicho proceso. Evaluar, por tanto, es integrar la interpretación crítica de la realidad con la visión de los fundamentos culturales.

En el documento de Pérez y Sánchez, se propone la evaluación democrática en calidad de un proceso de investigación, como una alternativa que supere los denominados reduccionismos técnicos e instrumentales de la evaluación

cuantitativa. Oponer los enfoques cualitativos y cuantitativos en la práctica evaluativa, supone un enfoque binario de la realidad.

Leyva P. A. (2013), en su trabajo: “Práctica de campo: evaluación psicopedagógica”, reflexiona sobre la evaluación realizada de psicología y educación del curso de orientación educativa de una institución de educación superior, a través de una práctica de campo con estudiantes de secundaria para apoyarlos en su desempeño escolar y / o la elección de su carrera.

Plantea que, de acuerdo con la UNESCO (2014), la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Por lo tanto, deben articularse con las necesidades del entorno social y laboral, desarrollando competencias y aptitudes que preparen a los individuos para vivir en situaciones y actividades diversas. En este sentido, la evaluación psicopedagógica permite al profesional de la educación contar con información valiosa sobre las capacidades, deficiencias y necesidades que manifieste el alumno en los diferentes ambientes en los que se mueve y posibilitar la introducción de cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin de obtener los niveles más altos de desarrollo social y profesional.

Finalmente, concluyen que las tendencias de intervención psicopedagógica conllevan a que las intervenciones se centren en las potencialidades de los alumnos, más que en las deficiencias e inhabilidades; así como en el diseño de

prácticas grupales y diferenciadas, haciendo uso de las TIC y otros recursos interactivos que permitan ampliar la cobertura de atención escolar y su extensión a las familias de los estudiantes que acuden a orientación, especialmente, con un enfoque preventivo e integrador.

Leyva aborda una estrategia de evaluación que integra psicología y educación; sugiere que dicha articulación permite articular aspectos psicológicos, sociales y del entorno laboral, con el propósito de comprender las características de los estudiantes. La perspectiva asumida por la autora, se centra en la comprensión de las implicaciones de una estrategia específica de evaluación, pero no en la intención de sugerir que un enfoque particular, puede ser superior a otro.

Antunes, A. y Aranguren, G. (2004), en el documento intitulado: “Problemática teórico – filosófica de la evaluación en educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX”, plantean el interrogante acerca del estatuto científico de la evaluación, en el saber filosófico a partir de las preguntas ¿Qué es evaluar? Y ¿Qué es la evaluación?

Discuten, desde el punto de vista filosófico, diferentes enfoques de evaluación tales como: el conductista, la evaluación iluminativa, la evaluación democrática, la evaluación negociada, la evaluación humanística y la evaluación holística. Concluyen que existen confusiones de tipo filosófico y epistemológico frente al concepto de evaluación; pues se mezclan, por ejemplo, enfoques conductistas con enfoques constructivistas.

Por lo tanto, los autores proponen un enfoque teórico crítico, histórico y educativo de la evaluación, en el que ésta no pueda ser considerada como una técnica, un instrumento o un fenómeno empírico; por cuanto la verdad y la naturaleza de la evaluación, se legitiman en su condición de saber científico.

Antunes y Aranguren focalizan al saber científico como pivote de la evaluación y de la práctica evaluativa, pues su propósito es establecer el estatuto científico de ambos aspectos. Una postura tal supone escindir el conocimiento entre uno que es científico y otros que no lo es; además, el enfoque dualista del trabajo en mención, se fundamenta en las oposiciones planteadas por el autor para abordar la evaluación: conductismo / constructivismo, enfoque crítico / enfoque instrumental y teoría / práctica.

Martínez, F. (2004), en su artículo: “¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica”, realiza un estado del arte tanto a nivel nacional como internacional acerca de las consecuencias que pueden traer consigo las evaluaciones del rendimiento académico de los alumnos que son aplicadas por los maestros al final de los ciclos escolares. En este sentido, el autor presenta argumentos a favor de la evaluación cuasi – automática para todos los alumnos de educación básica mexicana.

Al respecto concluye que no hay evidencias de que la reprobación es más benéfica que la aprobación para el rendimiento académico de los estudiantes; por tanto, aquellos educadores que hacen repetir a sus estudiantes, lo hacen sin

ningún tipo de evidencia empírica. En este sentido, plantea que la organización de la enseñanza por grados escolares tiene, sin duda, un fundamento real y claras ventajas; pero también presenta limitaciones si se le maneja de manera inflexible en tanto y en cuanto el desarrollo afectivo y cognitivo de las personas no se puede estandarizar de manera simple como pretendía la psicología de principios del siglo XX.

Finaliza planteando que la visión negativa que se tiene de la evaluación puede dar lugar a otra perspectiva que puede ser mucho más productiva. Ubica a la investigación educativa como algo que podría redundar en la superación de la idea de reprobar estudiantes.

Martínez, desde el inicio de su documento se muestra a favor de la evaluación cuasi – automática de los estudiantes, argumentando que la reprobación de éstos trae menos beneficios que su promoción. En este orden de ideas, el artículo discurre entre los siguientes dualismos: evaluación cuasiautomática / evaluación que reprueba y evaluación tradicional / evaluación basada en la investigación educativa.

Finalmente, Barragán, R. (2005), en su artículo: “El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla”, aborda el uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación en el contexto de la asignatura de

tecnología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Argumenta la autora que el uso del portafolio es consecuente con el modelo de enseñanza por competencias adoptado por el Espacio Europeo de Educación superior. Al respecto concluye que la evaluación por portafolios permite hacer seguimiento a todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Arguye que este es un tipo de evaluación formativa que toma distancia de los tradicionales enfoques cuantitativos. Por lo tanto, su enfoque es dual.

2.2.1.1. Síntesis de relaciones: reagrupación.

Como se mencionó en apartados precedentes, los documentos seleccionados para la elaboración del estado del arte, se agruparon inicialmente según temáticas generales, a saber: a) evaluación formativa; b) evaluación y TIC; y c) evaluación institucional. Sin embargo, también se arguyó que dichos documentos iban a ser sometidos a un proceso de reagrupación tomando como punto de referencia las distinciones que, sobre el fenómeno evaluación, se pretenden hacer en este proyecto de investigación.

Por eso es que después de haber realizado la síntesis de cada uno de los trabajos pertenecientes a la agrupación “evaluación formativa”, se procedió a plantear conclusiones que en su mayoría estuvieron asociadas a dos categorías, a saber: dualismo y continuidad. Dichas categorías, tienen que ver con los conceptos de

realidad, relación sujeto / objeto y aplicaciones implicadas, presentes en el phaneron evaluación; por lo que fungieron como criterio de reagrupación de los trabajos seleccionados.

Como se planteó en el primer apartado de este capítulo, la mayoría de las perspectivas filosóficas de la cultura occidental, se han fundamentado en una concepción dualista de la realidad. Desde los primigenios fundamentos Platónico – Aristotélicos, hasta los cimientos de la filosofía moderna desarrollados por Descartes, la realidad se ha concebido como una entidad de carácter ontológico que es digna de ser alcanzada por los sujetos cognoscentes a través de un proceso consistente en eliminar velos que se superponen y que engañan mostrando como verdaderas, “simples apariencias”.⁸

Pensar en la existencia de una realidad irreductiblemente verdadera y de algunas otras “realidades” que son simples apariencias que nos engañan, supone suscribir el par de oposición real / ficción, como un dualismo primario del cual se desprenden otros como: verdadero / falso, mismidad / externalidad, razón / opinión, luz / oscuridad, bien / mal; entre otros.

⁸ Al respecto pueden verse las siguientes obras que sirven de fundamento a esta perspectiva: Platón. La República. Barcelona: Editorial Altaya. (1993), especialmente, los libros XV y X. Descartes, R. (1637). El discurso del método. España: Ediciones Austral. (2007). Descartes, R. (1641). Meditaciones Metafísicas. España: Ediciones Austral. (2007). También se pueden abordar producciones que revisan la concepción esencialista y dualista que ha caracterizado a la filosofía de la cultura occidental: Serna, J. (2007). Ontologías Alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico. España: Anthropos. 2007. Y Balandier, G. (1988). El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. España: Gedisa Editorial. (2004).

Independientemente del carácter “radicalmente” opuesto de las ideologías, las teorías o las religiones que se han creado en el seno de la cultura occidental, todas tienen como rasgo común distinguir a lo que consideran como opuesto, desde el dualismo primario real / ficción. Tal es el caso phaneron evaluación que se construye en el marco de este proyecto de investigación.

Bien sea que las distinciones de dicho phaneron se hagan desde enfoques sumativos – cuantitativos o formativos – cualitativos, el rasgo común emergente a ambos enfoques es que abordan a sus opuestos desde el par real / ficción. El enfoque que se propone como modelo a seguir, se ubica en el orden de lo real, mientras que se le endilga el carácter de ficcional a aquel enfoque que se pretende superar. Esto no debe sorprender si se tiene en cuenta que todas las perspectivas teóricas desde las que se aborda la evaluación, se han construido en el contexto de la cultura occidental moderna.

Lo anteriormente dicho se puede evidenciar en la agrupación “evaluación formativa”, en la que el 75 % de los trabajos se ubican de manera explícita en el par de oposición real / ficción. Dichos trabajos operan desde las oposiciones: evaluación formativa / evaluación sumativa; enfoques críticos / enfoques instrumentales; enfoques cualitativos / enfoques cuantitativos, evaluación basada en el logro de objetivos / evaluación basada en competencias.

El otro grupo de trabajos correspondientes al 25 %, si bien no hacen planteamientos explícitos que refieran el par de oposición real / ficción, tampoco

se ubican en el plano de la continuidad, pues para que ésta se lleve a cabo, se requiere que haya reflexividad con el propósito de distinguir las imbricaciones que emergen cuando se construye un phaneron de estas características. Por el contrario, este grupo de trabajos sólo distingue las implicaciones de enfoques particulares de la evaluación en el mejoramiento de los procesos evaluados.

En este orden de ideas, surge una primera reagrupación en el contexto del grupo de trabajos pertenecientes a la categoría “evaluación formativa”: a) par real / ficción; b) implicaciones sin reflexividad. (Ver gráfica N° 3).

Gráfica: primera reagrupación

Gráfica 3



Lo emergente a este primer proceso de reagrupación ratifica la tesis defendida en este proyecto de investigación, en el sentido de la suscripción del dualismo como punto de partida para el abordaje del phaneron evaluación desde los conceptos de realidad, relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas. Independientemente del enfoque de evaluación que se actualice, la continuidad no se constituye en un marco interpretativo para el abordaje de dicho phaneron.

2.2.2. Evaluación y TIC.

Los trabajos que conforman esta agrupación se caracterizan por articular a la reflexión sobre el concepto de evaluación, el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación – TIC- en el fortalecimiento de este proceso. En general, lo nuevo de esta agrupación consiste en la reflexión que se hace desde las TIC, pues con respecto a la práctica evaluativa, la discusión se sigue fundamentando en el dualismo evaluación formativa / evaluación sumativa.

Rodríguez, J. (2005), en su trabajo: “Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios”, aborda la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva formativa y sumativa a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Concluye que los módulos de evaluación que se construyen dentro de los entornos de docencia en red, presentan carencias en cuanto al análisis y presentación de los informes de evaluación; agrega que la tecnología es una herramienta útil en los aspectos más mecánicos del proceso de

evaluación, por lo que es necesario que existan criterios pedagógicos explícitos que guíen la aplicabilidad de la evaluación.

Rodríguez tiene como pretensión demostrar que el ejercicio de la evaluación en red se constituye en una práctica mecánica, sino se acompaña de la discusión pedagógica necesaria. En el marco de la discusión que plantea, se puede entrever que asocia el carácter de mecánico a la evaluación sumativa, mientras que asume que las discusiones pedagógicas son propias del enfoque formativo de la evaluación. Se puede afirmar, entonces, que la discontinuidad entre los enfoques sumativos y formativos, ubican a este trabajo en la perspectiva dual.

Por su parte Cardona, D. y Sánchez, J. (2010), en el trabajo: “Indicadores básicos para evaluar el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación a distancia en ambientes e – learning”, realizan un análisis de los sistemas de indicadores de medición del proceso de aprendizaje en ambientes – e learning. Concluye que el e – learning se constituye en la evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del uso de las TIC. Agrega que los modelos de evaluación se preocupan más por la inclusión de infraestructura tecnológica y conectividad, dejando de lado aspectos importantes como el proceso de aprendizaje, especialmente, en estudiantes cuya modalidad de estudio es la educación a distancia.

Se puede inferir, a partir de los planteamientos de Cardona y Sánchez, que además de cuestionarse sobre las características del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del uso de las TIC, su propósito consiste en evidenciar la

necesidad de establecer conexiones entre la inclusión de infraestructura tecnológica y el proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, los autores dejan entrever que ambos aspectos se han abordado desde la separación; lo cual si bien no se constituye en un argumento para afirmar que este trabajo se ubica en la lógica dual, si permite evidenciar como la práctica evaluativa, aun mediada por las TIC, se sigue abordando desde dicha lógica.

Entretanto, Yuste, R. Alonso, L. y Blázquez, F. (2012), en su trabajo: “La e – evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas”, dan cuenta del desarrollo de una investigación cuyo objetivo principal fue desarrollar y comprobar la viabilidad de un sistema de evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales. Al respecto concluyen que se ha avanzado en la consecución de un modelo de e – evaluación viable y eficaz que garantiza su aplicación en la enseñanza superior a distancia y que se valora como un aporte para los docentes que trabajen en ambientes e – learning.

El trabajo de Yuste y Blázquez no se puede ubicar, explícitamente, en la concepción dualista de la realidad, por cuanto su pretensión consiste en comprender la viabilidad de un sistema de evaluación on line en el proceso de aprendizaje. No obstante, tal y como fue planteado en apartados precedentes, este trabajo no se puede ubicar en la perspectiva de la continuidad, por cuanto la reflexividad no se constituye en una categoría que funja como marco interpretativo.

Gómez, A. (2010), en su trabajo: “Autoaprendizaje y evaluación on line. Un acercamiento al espacio europeo de educación superior”; aborda la incidencia del e- learning y las herramientas de evaluación on line, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a la asignatura centrales eléctricas de la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad de Jaén, España. Plantea que el proceso de utilización de herramientas on line, potencia los procesos de aprendizaje de los contenidos; agrega que este tipo de metodologías acerca a España a las dinámicas establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Al igual que el trabajo de Yuste y Blázquez, el de Gómez no sugiere un modelo ideal de evaluación que supere otros que le preceden; el propósito de dicho trabajo se enfoca en reconocer las implicancias del e – learning y la evaluación on line, en los procesos de aprendizaje. No obstante, tampoco se puede ubicar en el orden de la continuidad pues el enfoque del trabajo en mención, no se fundamenta en la reflexividad.

Por su parte García E. Y Cabero, J. (2011), en el trabajo intitulado: “La evaluación en acciones educativas a distancia. El caso de la Universidad Metropolitana”, describen los procesos de evaluación que se desarrollan en las acciones educativas a distancia de la Universidad Metropolitana de Caracas. Específicamente, abordan la articulación de las TIC a los procesos educativos.

Plantean que la evaluación es un proceso continuo que incluye tanto a estudiantes como docentes, por lo que debe conducir a mejoras en el proceso educativo. Concluyen que se deben seleccionar y combinar con cuidado las actividades que favorezcan el aprendizaje y que puedan despertar el interés de los alumnos, pero que también proporcionen información útil para la emisión de juicios y generen una carga de trabajo razonable para el profesor. Agregan que la articulación de las TIC, favorece este proceso.

Lo planteado por García y Cabero con respecto a la evaluación, no tiene como propósito hacer referencia a la poca funcionalidad de otro modelo evaluativo. Se centran en plantear las características “ideales” que debería tener la práctica evaluativa; en este orden de ideas, su apuesta investigativa no podría ubicarse de manera explícita en el dualismo, pero tampoco en la lógica de la continuidad. Pues la apuesta de un trabajo de estas características, no es por la reflexividad.

2.2.2.1. Síntesis de relaciones: reagrupación

La agrupación “evaluación y TIC”, también se sometió a un proceso de reagrupación, tomando como criterio de selección las categorías dualismo y continuidad. Ya en apartados precedentes habíamos dicho por qué se tomaban estas dos categorías como punto de referencia.

Los comentarios hechos a cada uno de los trabajos pertenecientes a esta agrupación, permiten inferir que la categoría continuidad no funge como marco

interpretativo para el abordaje del phaneron evaluación. En cambio, el dualismo y la ausencia de reflexividad se coligen como los esquemas de referencia que funcionan en cada uno de los trabajos en mención.

La reflexividad ha sido una categoría tratada por pensadores que han desnaturalizado el modo esencialista y dualista de la filosofía occidental de origen platónico – aristotélico. Como categoría, la reflexividad ha problematizado no solo lo que concebimos por realidad, sino, sobre todo, la manera en que la concebimos.

El sociólogo alemán Niklas Luhmann (2005), entiende la reflexividad como una observación de observaciones en la que los sistemas observadores tienen la capacidad de distinguir distinciones para establecer los esquemas de referencia o puntos ciegos (Luhmann, 2005). Por su parte Gregory Bateson, la aborda como un proceso auto – meta – reflexivo que permite complejizar la complejidad presente en el proceso de construcción de conocimiento sobre la realidad (Bateson, 1998).

En el ámbito de la etnografía repensada a partir del giro lingüístico, se entiende la reflexividad como un proceso situacional en el que el etnógrafo reconoce que tanto él como los sujetos investigados están social, histórica, psíquica y culturalmente situados. Por lo tanto, la construcción de conocimiento sobre la realidad social deriva en una relación de complementariedad entre los aspectos situacionales de los sujetos investigador e investigado. (Vera, Jaramillo, 2007). En el caso de la phaneroscopia peirciana, la reflexividad derivaría de la capacidad de hacer distinciones en el marco de la indistinguibilidad que implica la imbricación entre

EGO y NO EGO, en el proceso de construcción del phaneron como consecuencia de la apuesta sinequista. (Peirce, 2012).

Desde ámbitos disciplinares diferentes, el rasgo común entre las concepciones de reflexividad descritas en párrafos precedentes radica en la incorporación de las relaciones en el proceso de construcción de conocimiento. Relaciones que no solo están predefinidas, sino que, también, son susceptibles de ser inventadas por el sujeto cognoscente. Por eso la realidad y el conocimiento que construimos sobre ella, son un proceso emergente de múltiples relaciones. El dualismo como perspectiva de pensamiento, no podría entender el mundo de esta manera.

El dualismo, entonces, al no reconocer la posibilidad de distinguir relaciones, no precisa de la reflexividad por cuanto lo que asume como verdadero, lo da por sentado en su condición de absoluto. Mientras que la continuidad al reconocer la posibilidad de construcción de relaciones, precisa de la reflexividad para hacer conciencia de éstas.

Por tanto, las categorías dualismo y continuidad se hacen pertinentes en lo que se refiere al proceso de reagrupación de los trabajos de investigación articulados al grupo: "evaluación y TIC". Si se abordan las conclusiones realizadas sobre cada uno de los trabajos, se puede inferir que, de este grupo, emergen dos categorías, a saber: a) dualismo; y b) no reflexividad.

En la discusión que se realizó sobre el proceso de reagrupación del grupo correspondiente a “evaluación formativa”, se planteó que el par de oposición real / ficción se constituía en un dualismo primario, del cual se pueden inferir otros dualismos que definen aspectos importantes de la cultura occidental. Por lo que aquellos trabajos que explícitamente hacían referencia a enfoques dualistas se reagruparon bajo esta categoría; así que teniendo en cuenta todo lo discutido hasta el momento, se considera pertinente nominar de la misma manera, los trabajos del grupo: “evaluación y TIC”, que posean las mismas características.

Existe otro grupo de trabajos correspondientes a la categoría “no reflexividad”. Dichos trabajos no hacen referencia explícita al dualismo pues, como se ha planteado, tienen como propósito discutir las implicaciones que pueden tener algunos elementos sobre otros, en casos muy específicos; sin embargo, este tipo de acercamientos a la evaluación, no problematizan las concepciones desde las que se construyen los experimentos y prácticas realizadas. Por lo que adolecen de falta de reflexividad. Y recuérdese que la no reflexividad se constituye en un correlato de los enfoques dualistas. Este grupo de trabajos se denominarán: implicaciones sin reflexividad.

En el caso del grupo denominado “evaluación y TIC” el 60% de los trabajos corresponde a la categoría: “implicaciones sin reflexividad”; mientras que el 40% restante corresponde a la categoría: “real / ficción”. (Ver gráfica N° 4).

Gráfica: Segunda reagrupación

Gráfica 4



La gráfica anterior nos indica que la diferencia entre la primera reagrupación y la segunda reagrupación es de orden estadístico: mientras en la primera, la categoría “real / ficción” tenía un mayor porcentaje que la categoría “implicaciones sin reflexividad”; en la segunda reagrupación sucede todo lo contrario. Pero más allá de los datos estadísticos, ambas reagrupaciones aportan a la construcción de la tesis de este trabajo de investigación en el sentido de evidenciar la perspectiva dualista que hace presencia en las investigaciones sobre evaluación seleccionadas.

2.2.3. Evaluación Institucional

Los trabajos que conforman esta agrupación, focalizan tanto la evaluación estandarizada del aprendizaje realizada por organismos especializados, como la evaluación a escala institucional que se hace al interior de los centros educativos.

Barquín, J. (2011), en su trabajo: “Todos queremos ser Finlandia, los efectos secundarios de Pisa”, analiza el potencial de las evaluaciones diagnósticas PISA, para estimar el grado de adquisición de las competencias de segundo orden, relacionadas con el aprender a aprender. Al respecto concluye que los resultados de las pruebas PISA, exigen diversos análisis para poder llegar a afirmaciones razonables; agrega que las evaluaciones externas deben tener parámetros diferenciales de medición para procurar mayores conexiones con los aprendizajes reales en el contexto de las evaluaciones educativas. Por lo que es necesario tener en cuenta variables de tipo socio – cultural para la lectura de este tipo de estadísticas generales.

El trabajo de Barquín no hace referencia explícita a algún tipo de dualismo en el sentido de plantear aspectos irreconciliables en el proceso de la evaluación. Se enfoca en abordar el potencial de las pruebas externas (PISA), en la adquisición de las competencias de segundo orden. No obstante, el trabajo en mención no realiza una apuesta reflexiva que implique distinguir tanto las distinciones desde las que parten las pruebas PISA, como las que hace el investigador al reflexionar sobre dichas pruebas.

González, R. (2010), en el artículo: “Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de la evaluación curricular aplicada a la educación superior en Venezuela”, se pregunta sobre los aspectos ontológicos, teleológicos y metodológicos, con el propósito de comprender los supuestos de base que fundamentan la evaluación curricular en Venezuela. Al respecto plantea que el currículo es un elemento que conduce las acciones y concreta la intencionalidad del acto educativo; desde el punto de vista teleológico, el currículo es asumido como herramienta de movilidad social, de crecimiento económico y de socialización.

Concluye que el análisis de los supuestos ontológicos, teleológicos y metodológicos de la evaluación, ayuda a construir una aproximación metodológica para la metaevaluación de la calidad de la educación en Venezuela en el contexto contemporáneo.

El trabajo de González se diferencia de todos los anteriores porque tiene como propósito comprender los supuestos de base de la evaluación en Venezuela desde el punto de vista ontológico, teleológico y metodológico. Una apuesta de estas características, se acerca a la idea de distinguir las distinciones desde las cuales parte cada uno de los enfoques de evaluación para su operación en la práctica educativa.

No obstante el trabajo en mención, no hace uso de un marco teórico que posibilite realizar una mirada reflexiva de los esquemas de referencia tanto de los modelos

de evaluación abordados, como los de la investigadora que los aborda. Lo cual conlleva a que la investigación se quede en el planteamiento de síntesis de cada uno de los modelos, sin que se vea mayor implicación de las categorías de partida: ontología, teleología y metodología.

Canales, A. (2010), en su trabajo: "Evaluación, elementos del debate internacional", aborda el movimiento de evaluación de la educación superior en Iberoamérica y en el mundo. Se cuestiona cuáles han sido sus implicaciones en la calidad de la educación. Al respecto plantea que el concepto de calidad de la educación se debe entender como algo multidimensional, complejo y multinivel. Agrega que la evaluación de la educación superior surge como una herramienta para hacer frente a la crisis que evidenció este tipo de educación desde la década de los 80 del siglo pasado, argumentando que una buena parte de lo que se dice y escribe sobre evaluación se refiere a la dimensión técnica de la misma; pero no se ha hecho énfasis en el sustrato que la anima y en sus consecuencias estructurales.

El trabajo de Canales, al realizar un análisis de la evaluación de la educación superior en América Latina y el mundo, propone cómo se debería entender el concepto de calidad de la educación que se encuentra coligado a este tipo de práctica evaluativa; sugiere las categorías de multidimensionalidad, complejidad y multinivelidad como elementos necesarios para abordar este proceso. Finalmente plantea la discontinuidad entre la dimensión técnica y la dimensión comprensiva e interpretativa, como una garantía para potenciar los procesos evaluativos.

Bustamante, G. (2001), en su artículo: “La evaluación educativa en la ley 115”, aborda las perspectivas de la evaluación institucional y docente desde lo estipulado por la ley 115 de Colombia. Arguye que un beneficio indirecto de las evaluaciones nacionales se obtiene de la actitud de los docentes frente a las pruebas, quienes en muchos casos preparan a los estudiantes para rendirlas, hecho éste que les permite cubrir los contenidos curriculares propuestos poniendo énfasis en el desarrollo de las habilidades a evaluar. Esta práctica ha sido criticada, ya que señala que los docentes se dedican no a enseñar sino a entrenar a los discentes para rendir pruebas.

Agrega que los resultados de las pruebas deben convertirse en fuentes de aprendizaje para los responsables de tomar las decisiones en materia de política educativa, para los planificadores de los sistemas educativos, para los directivos y docentes, sin olvidar que, además, constituyen una excelente fuente de discusión para investigadores y medios de comunicación.

El trabajo de Bustamante se enmarca en la posibilidad de abordar las implicaciones existentes entre la evaluación institucional - docente y lo estipulado por la ley 115 de Colombia, planteando que dichas implicancias podrían constituirse en fuente de información prolífera para la toma de decisiones por parte de quienes están encargados de planificar y dirigir la educación. Si bien dicha reflexión trata de establecer conexiones entre la práctica evaluativa y lo estipulado en la Ley 115, no se evidencia ningún tipo de referencia a algún proceso de

reflexividad que permita hacer distinciones de relaciones asociadas a los marcos de referencia implicados.

Navas, M. (2011), en su trabajo: "Pisa y el triángulo de la evaluación examina la validez de las medidas obtenidas en PISA utilizando como marco para el análisis el triángulo de la evaluación. Para ello se revisa la forma de proceder del estudio en los tres vértices del triángulo: cognición, observación e interpretación. Afirma que este análisis revela la calidad de las medidas obtenidas y las bondades del diseño y procedimientos utilizados en el estudio, así como algún punto de mejora, como por ejemplo, el recurso a modelos de diagnóstico cognitivo en la fase de construcción de las pruebas y en el posterior análisis de los datos.

Al respecto concluye que en los estudios PISA se trabaja con base en lo que se considera necesario para el futuro ciudadano, principalmente, para el acceso al mercado laboral: los conocimientos y destrezas evaluados no proceden prioritariamente del núcleo común de los currículos nacionales, sino de aquello que los expertos consideran esencial para la vida adulta.

La investigación de Navas, no presenta ninguna pretensión de anteponer su modelo de evaluación ante otro que considere menos adecuado. Hace uso del triángulo de la evaluación como marco interpretativo para abordar la validez de los resultados que arrojan pruebas como PISA. No obstante, es pertinente destacar que en una de las conclusiones allegadas por el autor, se puede evidenciar algún tipo de enfoque dualista propio del diseño de las pruebas PISA, a saber: la

discontinuidad que se establece entre las necesidades de los contextos actuales de las naciones y lo que los expertos consideran que debe tener una persona del futuro en términos de competencias.

Llorens, A. (2011), en su trabajo: “Prueba de competencia lectora para educación secundaria”, examina una nueva prueba de evaluación de la competencia lectora (CompLEC), basada en el informe PISA y las nuevas definiciones de la competencia lectora. Al respecto concluye que la evaluación de la competencia lectora se ha convertido en una preocupación primordial para las autoridades educativas de los países dada su importancia para el desarrollo personal de los ciudadanos y de las sociedades en general. En este contexto, el informe PISA es hoy un referente internacional empleado para comparar los resultados obtenidos en los diferentes países y orientar sus políticas educativas.

Por lo que plantea que la realidad descrita con respecto a las pruebas de comprensión en castellano justifica la necesidad de desarrollar un nuevo instrumento de evaluación que responda a las carencias que presentan y cuyo marco teórico se encuadre en las nuevas definiciones de competencia lectora. Por ello, para su trabajo, propone los siguientes objetivos: a) desarrollar un test de diagnóstico individual de la competencia lectora con el esquema PISA que pueda ser útil para psicólogos y psicopedagogos; y b) validar la prueba con instrumentos clásicos de comprensión y con medidas de rendimiento académico.

En el trabajo de Llorens, no hace referencia explícita a una perspectiva dualista, por cuanto su propósito es abordar la capacidad evaluativa de una prueba de comprensión lectora inspirada en los planteamientos de las pruebas PISA. Reconoce la importancia de los resultados de este tipo de pruebas para orientar la política educativa en los países a través del diseño de instrumentos que tengan validez y que se adecúen a las necesidades de los contextos contemporáneos. El trabajo no hace referencia a la reflexividad, por cuanto no problematiza los esquemas de referencia de las mencionadas pruebas PISA.

Alatorre, S. (2011), en su trabajo: “Numeralismo, un asunto que incumbe a todo el mundo”, define la competencia de numeralismo, un concepto hermano al alfabetismo, pero que no se refiere a la lecto - escritura de la lengua, sino a todo lo que concierne a las matemáticas (números, geometría, relaciones, estadística, etc.), cuando se presentan no tanto en la escuela, sino en la vida cotidiana, laboral y cívica de los adultos. Igualmente, define el concepto de comportamiento numerológico, que permite evaluar la competencia de numeralismo. Se describe la parte de numeralismo del programa para la evaluación internacional de competencias de adultos (PIAAC por sus siglas en inglés), que realiza actualmente la organización para la cooperación y el desarrollo económicos – OCDE-

Al respecto concluye que el numeralismo es la capacidad de obtener, usar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas, con el fin de participar en una serie de situaciones de la vida adulta y manejar sus requerimientos

matemáticos. Por su parte, el comportamiento numerológico involucra manejar una situación o resolver un problema en un contexto real, al responder a contenidos, información o ideas matemáticas representados de diversas maneras.

Alatorre describe la importancia que tiene el Numeralismo como competencia en la sociedad contemporánea para la resolución de problemas cotidianos. En principio no refiere ninguna óptica dualista, pues se centra en describir a fondo las características de esta competencia y la manera en que puede ser evaluada. Sin embargo, el trabajo no problematiza los esquemas de referencia que se hacen presentes tanto en la concepción del numeralismo, como en las pruebas que se utilizan para evaluar dicha competencia.

Huamani, C. (2009), en su trabajo: “Correlación y concordancia en el examen final de medicina y el promedio ponderado universitario, análisis de la experiencia peruana en el periodo 2007 – 2009”; evalúa la implementación y resultados de esta prueba. Al respecto concluye que a pesar de que la formación integral del médico no puede ser evaluada solamente a través de un examen escrito, sino que debe incluir evaluaciones procedimentales y actitudinales, la importancia que ha cobrado el ENAM durante estos años ha sido tal que, desde el 2006, es un requisito para ser postulante a los programas de segunda especialización (residentado médico), en Perú y desde 2008 tiene un valor de 70% en la ponderación total para la distribución de las plazas del servicio rural urbano marginal en salud; este último debe ser realizado de manera obligatoria para

poder ejercer la profesión en instituciones públicas u optar por los programas de segunda especialización.

En el anterior trabajo, Huamani realiza un análisis de la prueba nacional de medicina aplicada en el Perú. En este sentido, no establece ningún tipo de discontinuidad entre la mencionada prueba y algún otro tipo de evaluación; pero tampoco se evidencia la intención de distinguir los esquemas de referencia desde los cuales se construye.

Navas, M. (2012), en su trabajo: “La medición en el ámbito educativo”, examina el papel que juega la medición en el trabajo del psicólogo educativo en el centro escolar y también dentro del campo general de la educación, pasando revista a los instrumentos que se utilizan en tres importantes ámbitos que ilustran las necesidades de información que tienen los distintos agentes educativos: los exámenes que ponen los profesores a sus alumnos, las pruebas de acceso a la universidad y las pruebas utilizadas en las evaluaciones del sistema educativo.

Concluye que una medición rigurosa de las variables constituye el paso previo e ineludible para cualquier posterior uso que se vaya a hacer de ellas. Los investigadores necesitan obtener medidas de las variables implicadas en sus hipótesis; los psicólogos educativos necesitan evaluar e intervenir; y tanto la evaluación como la intervención se apoyan en la medición. Esta proporciona información objetiva en la que basarse para tomar decisiones acerca de los sujetos, aumentando la eficiencia en la toma de decisiones por parte de psicólogos

y educadores. De hecho una de las razones que explican el gran éxito que tuvieron en Estados Unidos los test al despuntar el siglo XX, es que representan las posibilidades de juzgar a las personas por sus competencias, habilidades o conocimientos, esto es, por méritos propios y no por su nivel socioeconómico, red social, apariencia o por el juicio subjetivo de profesores o supervisores.

Navas se especializa en abordar el papel de la medición en el trabajo del psicólogo educativo en el ámbito escolar en general. Su propósito no es otro que el de dar cuenta de la relevancia que tiene este tipo de medida para juzgar a los actores y tomar decisiones con respecto a ellos. No se evidencia, de manera explícita un enfoque dual de la evaluación; pero tampoco un abordaje reflexivo por cuanto no se abordan los supuestos de base de la evaluación cuantitativa.

Tiana, A. (2010), en su trabajo: “Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación”, hace referencia a la preocupación que se extendió en los años noventa por la mejora de la calidad de la educación; lo cual condujo a la creación de los sistemas nacionales de evaluación en países con muy diversos niveles de desarrollo. Plantea que esto se dio gracias al empuje producido por el acelerado proceso de globalización y la creciente competencia económica internacional.

Arguye que para llevar a cabo la evaluación de la educación se ha recurrido a diversos métodos y procedimientos; sugiere que el más extendido en la actualidad consiste en la elaboración y aplicación de pruebas de rendimiento a los alumnos que se encuentran en momentos clave de su proceso de escolarización.

Finalmente comenta que en el marco de este contexto, puede concluirse que la aplicación de pruebas de rendimiento a los estudiantes es uno de los mecanismos más generalizados para lograr una efectiva rendición de cuentas en el ámbito educativo actual. Agrega que a través de dicha práctica se ha generado un desplazamiento de la evaluación del aprendizaje, desde el espacio interior de la institución escolar hacia un escenario de carácter más público, lo cual posibilita hacer más transparente la actividad educativa al permitir valorar mejor el rendimiento logrado.

Infiere que, sin embargo, no se debe ignorar que dicha práctica ha sido objeto de análisis contrapuestos, pues mientras algunos actores educativos han subrayado su valor e interés para el desarrollo de nuevos modos de administración de la educación, otros han puesto el énfasis en las consecuencias negativas que produce.

La investigación de Tiana, se centra en comprender los orígenes y características de los sistemas nacionales de evaluación de la educación en el contexto de finales del siglo XX y principios del XXI. El autor en mención no opone diferentes modelos de evaluación, por lo que no realiza un abordaje dual del concepto; sin embargo, no se evidencia una perspectiva que intente problematizar los esquemas de referencia de lo que se concibe como sistemas de evaluación.

Entretanto, Vilches, A. y Gil, D. (2010), en el documento intitulado: “El programa PISA: un instrumento para el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje”,

refutan las críticas que se hacen de los resultados de las pruebas PISA. Arguyen que dichas lecturas se fundamentan en opiniones superfluas y deformadas; dicen que contrario a todas las críticas, el proyecto PISA es necesario y factible.

Concluyen que los diversos estudios demuestran que para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones. Por eso el proyecto PISA no constituye un simple instrumento de constatación, sino que ha sido explícitamente concebido para contribuir a la mejora de la enseñanza, con orientaciones que se apoyan en los resultados convergentes de la investigación educativa en las últimas décadas.

Finalizan planteando que uno de los propósitos centrales del proyecto PISA es que con el enfoque de la evaluación propuesta, que considera la aplicación del conocimiento científico en vez de la memorización de conceptos, se puede favorecer el desarrollo de una didáctica coherente con los logros a conseguir; por ejemplo, aportan en la resolución de problemas que se plantean en la vida real, tales como situaciones de viaje, compras, y en última instancia, mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Vilches, centra su artículo en tomar distancia de las críticas que ciertos sectores sociales y académicos hacen a los resultados de las pruebas PISA. En este orden de ideas, describe la importancia de los resultados de estas pruebas en términos

de los beneficios sociales y académicos que traen consigo. El caso de este artículo es particular por cuanto el autor no contrapone dos modelos de evaluación, tal como ha sucedido con otros artículos revisados. Sin embargo, contrapone argumentos contra las críticas que se hacen a las pruebas PISA, incluso, en ocasiones, utilizan adjetivos para referirse a las críticas. En este sentido, se presenta discontinuidad entre lo que el autor piensa que son las pruebas en mención y lo que otros sectores arguyen sobre ellas. Además, no se evidencia reflexividad frente a las PISA, pues no hay ningún tipo de cuestionamiento acerca de sus esquemas de referencia.

Díaz, A. (2006), en el trabajo: “Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas”, abordan el impulso significativo que se ha dado en México a las pruebas masivas durante los últimos 10 años.

Plantea que la aplicación de las pruebas masivas es el resultado tanto del desarrollo de la teoría del test como de la aplicación de las tecnologías la de información para el procesamiento de datos. Lo cual ha permitido realizar un conjunto de tareas técnicas referidas no sólo a calificar y obtener medias de cada prueba, sino al desarrollo de una serie de procedimientos estadísticos para determinar su confiabilidad, su índice de dificultad, su poder de discriminación. Agrega que este proceso sólo contribuye a incrementar el carácter judicativo de la evaluación que apunta a la emisión de un juicio o de una calificación en detrimento de la retroalimentación.

Finaliza haciendo referencia a la ausencia de una teorización sobre la evaluación en México. Agrega que la preocupación que orientó el establecimiento de las políticas al respecto, se caracterizó por la definición de sus técnicas, indicadores y criterios de operación, pero no se fomentó la necesaria reflexión conceptual sobre los mismos. La aplicación de exámenes masivos no va acompañada de una perspectiva de la dimensión formativa, sino que ha privilegiado sus aspectos técnicos y, en ocasiones, su sentido punitivo.

Con respecto al artículo de Díaz, es importante destacar que en principio el autor trata de describir el carácter de las pruebas masivas que se aplican en México; no obstante, en determinado momento, procede a hacer relevancia sobre el carácter técnico y judicativo de dichas pruebas. Dicha relevancia, no la hace en el sentido de describir las características de las evaluaciones, sino con la pretensión de hacer la respectiva crítica y anteponer la reflexión conceptual frente a los aspectos técnicos; y la dimensión formativa con relación al aspecto judicativo. Es de resaltar que tal postura evidencia que los aspectos antes referidos, se abordan desde la discontinuidad.

El mismo autor del artículo inmediatamente anterior, (2005), en un trabajo intitulado: "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", problematiza el siguiente cuestionamiento: ¿Realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o solo una apariencia de cambio? Dice que su idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación

y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.

Plantea que la innovación asumida de esta manera se constituye en una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Concluye que la carencia de una necesaria vinculación teoría - técnica lleva a que la generalización de la técnica lleve, en el mejor de los casos, a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclaman la realidad. En otros casos, como el del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

En este artículo, Ángel Díaz se pregunta acerca de la certeza de la innovación de las pruebas, o si, por el contrario, se trata más bien de una especie de mimetización del pasado en el presente. En este orden de ideas, el autor plantea que las pruebas se quedan en lo tradicional por cuanto, hacen especial énfasis en la dimensión instrumental, dejando de lado las necesidades pedagógicas y la reflexión teórica. Reclama, por tanto, que se establezcan conexiones entre el aspecto técnico de la evaluación y la reflexión teórica.

Este artículo presenta una particularidad, pues si bien el autor reclama conexidad entre reflexión teórica y aspectos técnicos; evidencia discontinuidad entre la dimensión formativa y el carácter judicativo de las pruebas al momento de abordarlas. Por lo que el autor, además de referir discontinuidad entre los aspectos anteriormente mencionados, expresa contradicción.

2.2.3.1. Síntesis de relaciones: reagrupación

La categoría “evaluación institucional” también fue sometida a un proceso de reagrupación teniendo en cuenta las categorías dualismo y continuidad. Los comentarios realizados a cada uno de los trabajos seleccionados para esta categoría, indican que el dualismo se constituye en el eje transversal de los mismos; mientras que la continuidad es una perspectiva de pensamiento ausente.

En el caso de la evaluación institucional, a diferencia de las dos anteriores, la mayoría de los trabajos seleccionados se reagrupan bajo la categoría emergente implicaciones sin reflexividad. Un número menos significativo, se encuentra asociado a la categoría dualismo; no obstante, ya se había planteado en apartados precedentes que dualismo y no reflexividad, son categorías que se encuentran coligadas como consecuencia de la mirada escindida de la realidad.

A continuación, se hará referencia a la estética del procedimiento utilizada para realizar el proceso de construcción del dato que permitió defender la tesis que se desarrolla en este documento doctoral.

Capítulo 3. Estética del procedimiento: hacia una reducción de la complejidad

Como se ha planteado en capítulos precedentes, la presente tesis doctoral tiene como propósito reconocer en el “phaneron evaluación” las concepciones de mismidad / externalidad a partir de la distinción de los de los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas en dicho fenómeno.

En este orden de ideas, el proceso *phaneroscópico* consistente en dejarse asombrar por el fenómeno en su mismidad y distinguirlo en todas sus dimensiones para apostar generalizaciones, se ha hecho con el propósito de construir y defender la tesis ya mencionada: *“El phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad”*.

Hacer referencia a la manera en que se construyó una tesis de estas características, no se limita a hablar de la investigación *per se*. La real academia de la lengua española plantea dos acepciones acerca de lo que es investigar: una general, que la entiende como una indagación para descubrir algo; y otra específica, que la determina como la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Ambas acepciones plantean el *qué* y del *deber ser* del ejercicio investigativo, pero no cuestionan el *cómo*.

En todo caso, plantear el “*cómo*” se constituye en una apuesta interesante para desestimar el *deber ser* en su condición de premisa fundamental para cualquier ejercicio de construcción de conocimiento. Referir el “*cómo*” es una actitud relativizante por cuanto ante la respuesta construida, se actualiza un camino posible para llegar a ella; camino que ni el mismo investigador, volverá a recorrer de manera similar.

Por eso decir: “*construí esta tesis haciendo investigación*”, no es una respuesta que le permita al lector comprender y entrañar el procedimiento que lleva a dicha construcción. Se requiere actualizar los esquemas de referencia de partida para poder suscitar enganches significativos. Con lo cual, se hace importante plantear cómo entendemos el ejercicio investigativo.

Como la tesis que se defiende en este escrito, la investigación deviene en una cuestión asociada a la relación de complementariedad que se establece entre los opuestos *mismidad* y *externalidad*. Dicha relación se encuentra transversalizada por la doble implicación que se da entre ambivalencia y ambigüedad.

Si por *mismidad* entendemos la condición de ser uno mismo en su fuero más íntimo, y por *externalidad* lo que está afuera de nosotros, pero que nos contiene y nos proyecta; la complementariedad entre ambas acepciones consiste en que lo que afirmamos acerca del *otro – externo*, no es otra cosa que una proyección de nuestra mismidad; por tanto, si se aplica reflexividad, lo que pensamos y decimos sobre el otro, se constituiría en fuente de conocimiento acerca nosotros mismos.

Por eso, la perspectiva phaneroscópica nos sugiere hacer conciencia de nuestros esquemas de referencia para abordar los phaneronos en su mismidad.

Comprender dicha complementariedad en términos reflexivos, lleva a entender que hablar de un “*phaneron de investigación*”, es hacer referencia a la manera en que éste se construyó. Y es en este proceso, donde vale la pena, hacer conciencia de que la tensión complementaria que se establece entre mismidad y externalidad se encuentra transversalizada por la doble implicación entre ambivalencia y ambigüedad.

Si por ambivalencia se entiende algo que posee dos valores generalmente opuestos y por ambigüedad algo que, ante lo ambivalente, no es ni lo uno, ni lo otro, pero si un tercero que emerge. Podemos afirmar que la construcción de un “*phaneron de investigación*”, es mismidad y externalidad al mismo tiempo (ambivalencia), que al hacerse consciente, deviene en la emergencia de un tercero, el fenómeno de investigación mismo, que en su condición emergente, no es ni lo uno, ni lo otro (ambigüedad).

Parece obvio, pero la consideración del “*phaneron de investigación*”, como un tercero emergente a partir de la relación complementaria entre mismidad y externalidad, marca un punto de giro trascendente, pues no solo se reconoce el carácter constructivo del objeto de estudio, sino que se distingue que un camino posible para avanzar en el ejercicio investigativo, no es solamente hacerle preguntas al phaneron estudiado, sino permitir que éste lo interroge a uno mismo

en sus consideraciones. He aquí la simultaneidad entre ambivalencia y ambigüedad.

Peirce afirma en uno de sus escritos que “donde no hay una verdadera duda, no puede haber una real investigación” (Restrepo, 2010). Y esta máxima la plantea con una doble intencionalidad, por un lado, para dejar claro que el ejercicio investigativo es consecuencia de una sensación de incertidumbre que se instala en nuestras entrañas y que nos anima a emprender el camino de la indagación; y por otro, para indicarnos que no es posible allanar dicho camino, si no tenemos la capacidad de estar insatisfechos con el actual estado de opinión.

No obstante, desde la perspectiva *phaneroscópica*, dicha insatisfacción no funge sobre el estado de opinión de los otros, sino sobre el propio. Porque al sembrar la duda sólo en lo que los demás piensan, se estaría incurriendo en aquella situación en la que interrogamos a los phanerones, pero proyectándoles nuestros esquemas de referencia; mientras que si dicha insatisfacción opera sobre nosotros mismos, tendríamos la capacidad de asombro que funge como premisa para permitir que los phanerones interroguen nuestras creencias. Y así emprender el camino de la indagación.

Peirce plantea que existe una disimilaridad entre creencia y duda, pues mientras la primera nos lleva a actuar de determinadas maneras y no de otras; la segunda nos activa un estado de inquietud y de insatisfacción que aspiramos a suplir con el ánimo de llegar a otra creencia (Peirce, 1877). La complementariedad entre estos

dos disimiles es lo que permitiría el avance del conocimiento, en la medida en que la duda relativiza a la creencia y activa el pensamiento con el propósito de realizar indagaciones que permitan, nuevamente, estabilizar la condición cognoscitiva del ser humano. En este orden de ideas, Peirce afirma lo siguiente:

“Sobre esta primera y en cierto sentido única regla de razón, que para aprender uno debe desear aprender y al desearlo no debe satisfacerse uno con lo que ya está inclinado a pensar, sigue un corolario que el mismo merece estar inscrito en todas las paredes de la ciudad de la filosofía: ***Do not block the way to inquiry***” (Peirce, 1877)

Así pues, el modo de la indagación se constituye en una actitud de vida propia de las mentes inquietas. Lo cual posibilita que la investigación, más que un ejercicio instrumental y procedimental, se constituya en un proceso que se encarna en la existencia humana. En principio, la duda que se siembra sobre la creencia nos pone ante un horizonte poco diáfano que da la sensación de ser inextricable. El espíritu caracterizado por la capacidad de inquirir emprende una búsqueda que solo cesa hasta que lo caótico pueda cobrar algún sentido. Se aborda el phaneron en cuestión, se le da vueltas, se rodea, se compenetra con el propósito de hallar una respuesta. Peirce plantea que:

“El proceso en el cual la mente repasa todos los hechos del caso, los absorbe, los digiere, duerme sobre ellos, los asimila, los sueña y, finalmente es impulsada a entregarlos en una forma, que si les agrega algo, lo hace

solo porque la adición sirve para hacer inteligible lo que sin ello es ininteligible” (Restrepo, 2010).

El proceso de compenetración que se ejerce con el phaneron cuando este nos genera incertidumbre y tenemos la pretensión en encararla, puede ser formalizado con el propósito de otorgarle validez científica a las respuestas construidas. No se puede olvidar que Peirce, ante todo, era un científico consagrado, por lo que toda su propuesta filosófica se encaminó hacia la posibilidad de construir cimientos para la filosofía y la ciencia.

La *phaneroscopia* en su condición de ciencia que respalda a las demás ciencias, se constituye en el camino sugerido por Peirce, para formalizar el proceso de la indagación que se emprende cuando existe una duda que irrita el pensamiento. Como ya se ha planteado en capítulos precedentes, la *phaneroscopia*, es la ciencia que “contempla los phaneron como son – abre los ojos y los describe, no lo que ve en lo real, ni buscando dicotomías, sino describiendo el objeto como phaneron para conocer lo que se ve en todo phaneron parecido”. (Peirce, 1971).

La práctica *phaneroscópica* que deriva en la posibilidad de contemplar la mismidad de los phaneron, se sintetiza en tres facultades planteadas por el autor en mención: 1) la capacidad de observar los phaneron tal cual estos se nos presentan; 2) la capacidad de hacerles un seguimiento exhaustivo con el propósito de discriminar y distinguir rasgos constitutivos; y 3) la capacidad de realizar generalizaciones. (Peirce, 1903).

Estas tres facultades han servido como fundamento para la construcción del “phaneron evaluación” en esta tesis doctoral; por un lado para la construcción de la pregunta de investigación, y por otro, para todo el proceso de recolección de la información y la posterior construcción del dato.

Al iniciar este recorrido investigativo solo se contaba con la insatisfacción sobre lo que se concebía por evaluación y las prácticas asociadas a este phaneron. En concordancia con la perspectiva trazada por la *phaneroscopia* peirciana, se procedió a realizar una revisión rigurosa de las diferentes teorías asociadas a este phaneron; el no tener claridad con respecto a lo que se quería investigar de manera específica, facilitó la comprensión de una de las actitudes principales de un investigador que suscribe la *phaneroscopia*: no imponerle interrogantes al phaneron desde afuera, sino permitir que la mismidad del mismo lo interroge a uno como indagador.

Este proceso implicó problematizar la manera en que se construiría la pregunta de investigación de esta tesis doctoral; pues dicha pregunta tendría que direccionar el proceso investigativo a la posibilidad de reconocer los rasgos distintivos del phaneron sin que medie, en este proceso, cualquier tipo de interpretación que conduzca a abordar el phaneron desde las concepciones del investigador, pero no desde la mismidad de este.

De lo que se trata, entonces, es de llevar a cabo, desde el punto de vista investigativo, un proceso de doble implicación: desenredar el nudo presente en el investigador con respecto al phaneron de estudio, al tiempo que se desenreda el nudo presente en el phaneron abordado, con la intención final de compenetrar ambos nudos. La doble implicación consiste en que el desmadejamiento de los dos nudos es un proceso emergente del encuentro entre lo que el investigador cree que es el phaneron y lo que éste es. El asombro que trae consigo lo novedoso nos catapulta a la capacidad de observar distinciones.

La comprensión de lo que emerge del encuentro de esos dos mundos: lo que el investigador cree sobre el phaneron y lo que éste es en sí; implicó tomar la decisión de optar por distinguir los esquemas de referencia presentes en el “phaneron evaluación” con respecto a las concepciones de realidad, de relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas en dichas concepciones.

En este sentido, la revisión inicial que se hizo sobre las teorías asociadas al phaneron evaluación, llevó a la identificación de tres grupos teóricos sobre los cuales se realizaría todo el proceso de recolección, análisis y síntesis de la información. Estos grupos son:

1. La evaluación como práctica profesional independiente.
2. La evaluación como método científico.

3. La evaluación centrada en el contexto.

Valga decir que la construcción de estas agrupaciones teóricas, fue el resultado de un ejercicio de revisión inicial de la cuestión, fundamentado en los principios de la *phaneroscopia* ya descritos en apartados precedentes. En este orden de ideas, en este proyecto de investigación se accede a fuentes documentales secundarias, ya que la información está constituida por las diferentes teorías que respaldan el proceso de agrupación anteriormente descrito. Se estima que las fuentes son secundarias, porque las teorías que se seleccionan son consecuencia de procesos de recolección, análisis y síntesis de la información; si se tiene en cuenta que todas emergieron a partir de procesos de investigación empírica y no de ejercicios especulativos.

Al tener clara la pregunta de investigación y al haber definido el phaneron observable, fue procedente plantearse el siguiente interrogante con respecto al diseño metodológico de este proyecto: si la construcción / distinción del phaneron que nos convoca se constituye en una implicación metodológica de la perspectiva *phaneroscópica* sugerida por Peirce ¿Qué implicancias se pueden distinguir con respecto al proceso de recopilación, análisis y síntesis de la información relacionada con dicho phaneron?

La implicación central, consistió en reconocer que todo el proceso de recopilación, análisis y síntesis de la información tendría que basarse en la operacionalización de las tres facultades planteadas por Peirce con respecto a la práctica de la *phaneroscopia*: 1) la capacidad de observar los fenómenos tal cual estos se nos presentan; 2) la capacidad de hacerles un seguimiento exhaustivo con el propósito de discriminar y distinguir rasgos constitutivos; y 3) la capacidad de realizar generalizaciones. (Peirce: 208:1903).

Ello implicó entender que la metodología de esta investigación doctoral, se inscribiría en un proceso que, en lógica de espiral, apuntara al establecimiento de relaciones cada vez más complejas.

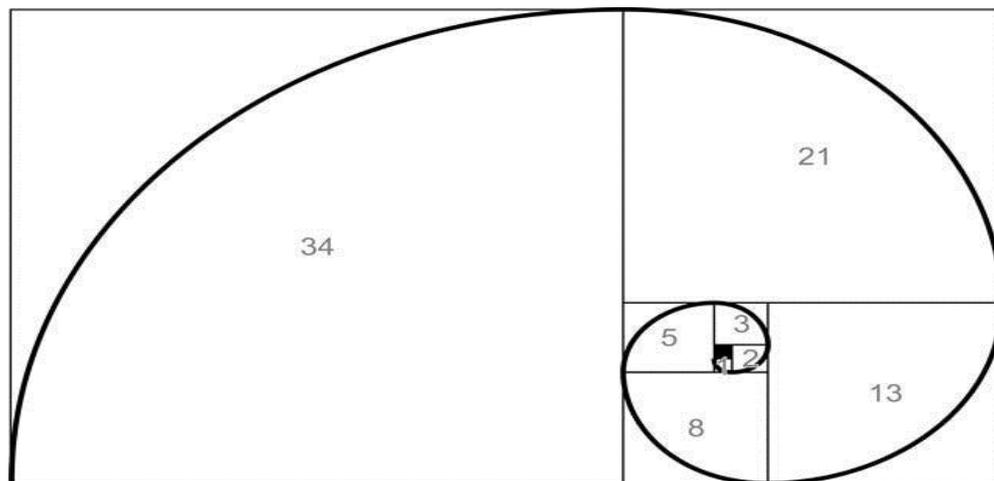
Se toma la espiral como metáfora, porque esta indica que cada vuelta que se dé alrededor de un punto implica un avance, un paso de umbral. Así define la Real Academia de la Lengua Española el mencionado concepto: “*curva plana que da indefinidamente vueltas alrededor de un punto, alejándose de él más en cada una de ellas*”.

Si pensamos en los planteamientos de nuestro autor de referencia, la espiral se constituiría en una interesante manera de representar el proceso de construcción de conocimiento. Este consiste en una observación rigurosa, discriminante y relacional que, en la medida en que avanza, se constituye en una apuesta por el

establecimiento de relaciones entre los elementos observados para alumbrar nuevos sentidos sobre el mundo. Dichas relaciones permiten la conexión entre elementos desemejantes, lo cual permite alumbrar nuevos sentidos sobre el phaneron indagado. (Restrepo, 2010)

Gráfica N° 5

Gráfica 5

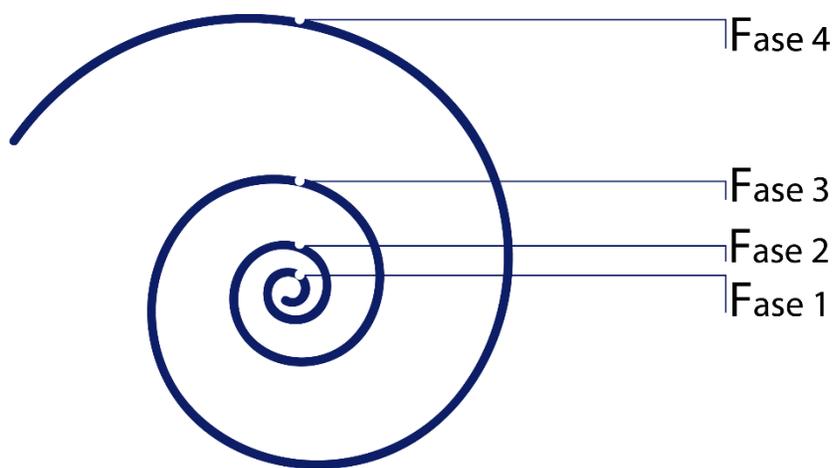


Se toma como ejemplo la sucesión de Fibonacci (Ver gráfica N°5), pues este matemático italiano en el siglo XIII, planteó una sucesión numérica basada en una relación de recurrencia en la que cada número sucesivo se constituye en la condensación de los que le preceden. Es decir que cada avance numérico supone un paso de umbral, un avance con respecto al estado anterior, pero conteniendo los elementos que le preceden. Por umbral se entiende el paso primero y principal hacia algo.

La lógica de subsunción es la que opera en este caso, y se considera que es coherente con la manera en que Peirce distingue el proceso de indagación y, por tanto, adecuada para representar el diseño metodológico de este proyecto. En este sentido, el proceso metodológico se construyó por umbrales a partir de cada uno de los objetivos específicos de investigación. Veamos: (Ver gráfica N° 6).

Gráfico: Umbrales del proceso metodológico.

Gráfica 6



3.1. Fase 1: Identificación del concepto de evaluación.

En esta fase se procedió a identificar el concepto de evaluación presente en los enfoques de evaluación como práctica profesional independiente, evaluación como método científico y evaluación centrada en el contexto. (Ver gráfica N° 7).

Gráfica 7



Esta fase inicial del proceso de análisis / síntesis de la información se realizó a partir de la aplicación de la técnica de análisis de contenido. Se seleccionó esta técnica porque el propósito era acercarse al fenómeno tal cual como este se nos presenta, sin permitir que intercediera cualquier tipo de interpretación. Metodológicamente esta técnica hace viable esta pretensión, por cuanto los procesos de codificación y categorización, permiten la construcción de un metatexto, sobre el cual se pueden realizar las respectivas inferencias.

En este orden de ideas, las fuentes que contienen las agrupaciones teóricas anteriormente referidas, se constituyeron en los corpus textuales que fueron objeto del proceso de análisis. El análisis de contenido establece que es necesario definir las unidades mínimas de relevancia o unidades de registro que el investigador se propone aislar de los corpus; estas pueden ser palabras o frases. Luego, dichas unidades de registro se ubican en sus respectivas unidades de contexto, las

cuales posibilitan incardinar las unidades de registro en un contexto específico de significación.

Tal como se ha mencionado en párrafos precedentes, las teorías seleccionadas se constituyeron en los corpus textuales sobre los cuales se aplicó la técnica de análisis de contenido. La unidad de registro que se rastreó en dichos corpus fue la palabra evaluación o los sinónimos de esta que se identifiquen en el marco de los corpus.

Esta técnica se hace importante en el contexto de esta investigación, por cuanto, en términos metodológicos, permite hacer operativas dos de las facultades planteadas por Peirce con respecto a la *phaneroscopia*: 1) la capacidad de ver los phaneron tal cual se nos presentan sin que medie ningún tipo de interpretaciones; y 2) la capacidad de aferrarse como un bulldog al phaneron investigado con el propósito de observarlo rigurosamente y distinguirlo en todas sus manifestaciones. (Peirce, 1893).

En el primer caso, el análisis de contenido permite que el dato nos hable al posibilitar la construcción de un metatexto a partir del cual podemos hacer las interpretaciones; mientras que en el segundo caso, dada la rigurosidad del procedimiento del AC, es posible reconocer todas las manifestaciones del phaneron investigado.

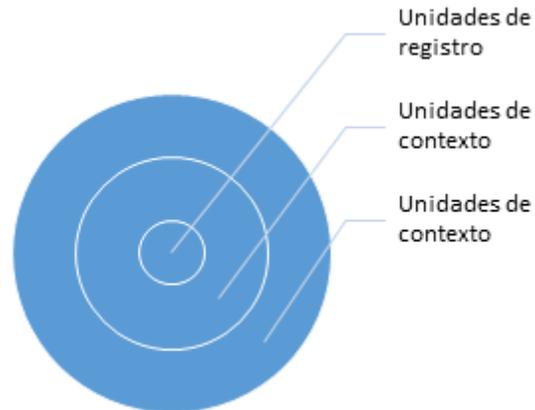
En este orden de ideas, y teniendo en cuenta que nuestro proceso aún es muy analítico, vamos a hacer referencia al procedimiento de análisis de contenido aplicado a cada una de las perspectivas teóricas seleccionadas que, a partir de ahora, llamaremos corpus lingüísticos.

3.1.1. Umbral 1: Selección de unidades de registro y unidades de contexto.

Teniendo en cuenta que las teorías seleccionadas como fuente de recolección de la información son constituidas por el lenguaje escrito, lo indicado en este primer paso del análisis de contenido es identificar las unidades mínimas de significación asociadas a nuestra pregunta de investigación. Dichas unidades mínimas pueden ser palabras, frases o párrafos.

Dadas las características de los corpus lingüísticos seleccionados, se determinó que tanto las unidades de registro, como las unidades de contexto se iban a constituir a partir de palabras. Cabe resaltar que la unidad de contexto es la que permite un anclaje, en términos de significación, de las respectivas unidades de registro. (Ver gráfica N° 8).

Gráfica 8



En este orden de ideas, los siguientes textos se constituyeron en los corpus lingüísticos sobre los cuales se aplicó el primer paso de la técnica de análisis de contenido:

Grupo evaluación como profesión independiente.

- Principios básicos del currículo. Ralph W. Tyler.
- La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos. Daniel Stufflebeam, Thomas Kellaghan y Benjamín Álvarez.

Grupo Evaluación asociada al método científico.

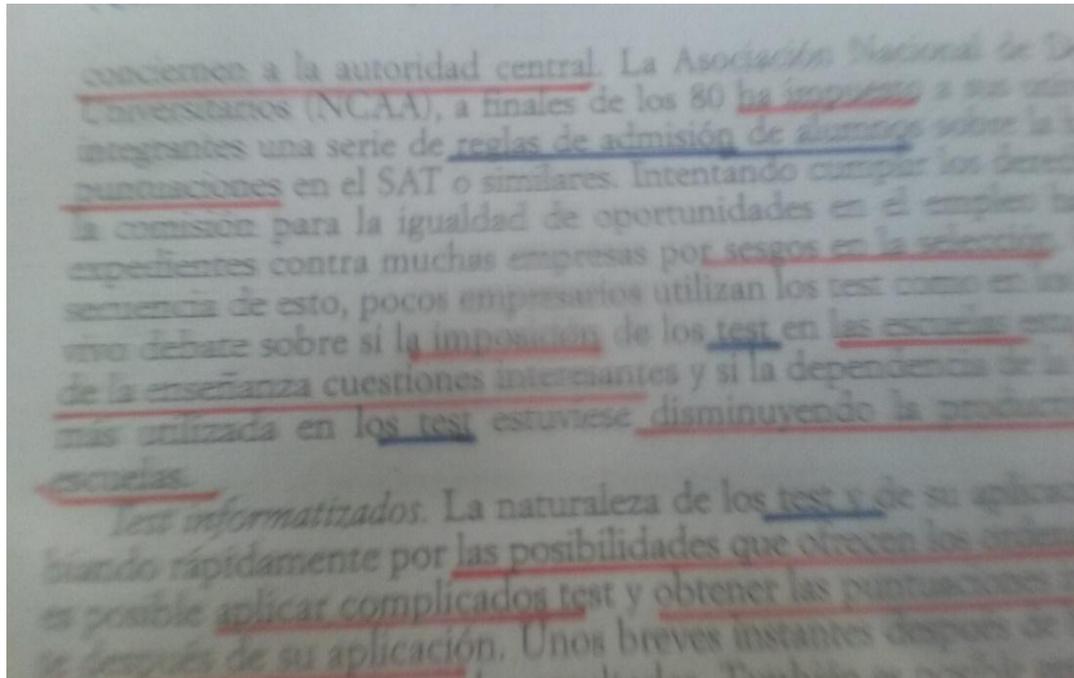
- Fundamentos de los test psicológicos. Aplicación a las organizaciones, la educación y la clínica. Lee J. Cronbach.

Grupo evaluación centrada en el contexto.

- Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Robert E. Stake.
- Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final, proyecto Tuning, América Latina.
- Cada uno de estos textos fue sometido a un proceso de lectura focalizada con el propósito de seleccionar las unidades mínimas de significación y su respectiva contextualización. Para ello, se procedió a subrayar con color azul las unidades de registro y con color rojo las respectivas unidades de contexto. (Ver imagen N°1)

- **Imagen: selección de unidades de registro y unidades de contexto en cada uno de los corpus.**

Imagen 1



3.1.2. Umbral 2: Construcción de bases de datos.

Después de haber seleccionado las unidades de registro y las respectivas unidades de contexto en cada uno de los corpus lingüísticos antes mencionados, se procedió a sistematizar la información en bases de datos, para lo cual se recurrió al programa Excel de Microsoft.

Es de aclarar que se elaboró una base de datos por cada uno de los corpus lingüísticos seleccionados, pues en este momento del análisis se apuesta por

distinguir los elementos constitutivos de cada una de las perspectivas teóricas abordadas. (Ver anexo 1).

3.1.3. Umbral 3: primer nivel de agrupación.

Hasta el momento el tratamiento que se ha dado a la información ha sido muy anclado a lo que aparece en los corpus lingüísticos; el único criterio de selección que se ha involucrado ha sido el de aislar todas aquellas unidades mínimas de significación asociadas al término evaluación, junto con sus respectivas unidades de contexto. Este paso cobra importancia si se tiene en cuenta que las bases de datos anteriormente descritas nos proporcionan un espectro analítico prolífero para ulteriores interpretaciones.

No obstante, en este momento del análisis es importante abstraerse del carácter meramente referencial que otorgan las bases de datos con el propósito de avanzar, en el marco del proceso de construcción del dato, hacia la construcción / distinción de relaciones entre los diferentes elementos constitutivos.

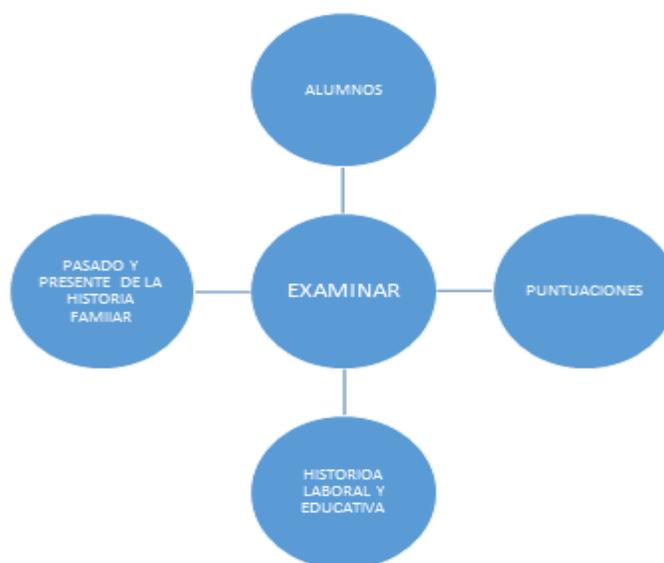
Para avanzar en este propósito, se realizó un primer ejercicio de agrupación consistente en relacionar las unidades de registro que se escribieran de manera similar. Para ello la función de filtrado que proporciona la base de datos Excel, ayuda de manera significativa. (Ver anexo 2).

El procedimiento anteriormente descrito, permitió iniciar el proceso de reducción de complejidad de la información recolectada. Sin embargo, aún quedaba mucha dispersión representada en los siguientes aspectos:

- a. Cada grupo de unidades de registro escritas de manera similar contaba con diferentes unidades de contexto. (Ver gráfica N° 9).

Imagen: Unidades de registro que se escriben de manera similar, pero con diferente unidad de contexto.

Gráfica 9



- b. Aún quedaba un número significativo de residuos, que era necesario revisar de manera exhaustiva con el propósito de realizar posibles reagrupaciones que luego serían contrastadas con las agrupaciones previamente existentes, descritas en el punto anterior. (Ver imagen N° 2).

Imagen: Residuos.

Imagen 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	UNIDAD DE CONTEXTO		UNIDAD DE REGISTRO									
2	ORALES	TEST										
3	A FAVOR O EN CONTRA	TEST										
4	ACERTO	TEST										
5	ACTUACIÓN	TEST										
6	ADJUDICA CALIFICACIONES DE UN CURSO	TEST										
7	AJUSTADO A LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	TEST										
8	AJUSTAR LOS TRABAJADORES A LOS DISTINTOS TRABAJOS	TEST										
9	ALCANZAR MEJORES TRABAJOS	TEST										
10	APARATOS	TEST										
11	APLICACIÓN MASIVA DE LOS TEST A LOS RECLUTAS DE LA PRIMERA GUERRA	TEST										
12	MUNDIAL	TEST										
13	APLICAR COMPLICADOS TEST	TEST										
14	AUTOCRÍTICA	TEST										
15	AUTOREGULACIÓN	TEST										
16	AYUDADO A ENTENDER OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	TEST										
17	BASADOS EN IMPRESIONES	TEST										
	BLOQUEO	TEST										

3.1.4. Umbral 4: Segundo nivel de agrupación.

Este segundo nivel de agrupación, se realizó en dos momentos: durante el primero, se reagruparon las unidades de contexto pertenecientes a los grupos de unidades de registro que se escriben de manera similar; en un segundo momento, se reagruparon las unidades de contexto que aparecen como residuo utilizando el mismo criterio que en el momento uno. (Ver anexo 3).

3.1.5. Umbral 5: Tercer nivel de agrupación.

El procedimiento aplicado en el nivel anterior, había arrojado dos tipos de agrupaciones, por un lado, las resultantes de la reagrupación de las tendencias; y por otro, las emergentes a la agrupación de los residuos. Al revisar de manera exhaustiva estas dos agrupaciones, se pudo establecer que era posible realizar un tercer nivel de reagrupación del dato por cuanto se pudieron identificar

semejanzas semánticas entre las agrupaciones correspondientes a las tendencias y las agrupaciones correspondientes a los residuos.

Esto permitía afinar más el procedimiento, por cuanto cada paso que se diera en este sentido, posibilitaba avanzar más en el proceso de abstracción del dato; lo cual se requería para avanzar en la construcción / distinción de la tesis que se defiende en este proyecto doctoral.

No obstante el nivel aún sigue siendo muy analítico, pues el procedimiento mencionado se aplica a cada una de las teorías seleccionadas por separado. Se considera que el nivel de abstracción del dato todavía no es suficiente como para proceder a establecer relaciones entre las diferentes teorías. Se requiere avanzar más en la lógica de la subsunción.

En este orden de ideas, se elaboran matrices comparativas entre las agrupaciones de tendencia y de residuo de cada una de las teorías analizadas. Esto se hace con el propósito de acceder a una visión holística de cada uno de los grupos, y así proceder a reagrupar tomando como criterio la similitud semántica. (Ver anexo 4).

Tal como se planteó en párrafos anteriores, se diseñó una matriz comparativa por cada una de las teorías analizadas. Esto permitió la elaboración de las

reagrupaciones de tercer nivel que ya empiezan a dar indicios acerca de las posibles categorías emergentes al análisis de cada uno de los corpus. Cada uno de los nuevos grupos emergentes, se nominó teniendo en cuenta los rasgos comunes de los elementos que los integran. (Ver anexo 5)

En el tercer nivel de agrupación, cada vez se avanza más en la reducción de complejidad del dato. Dicho proceso de reducción se fundamenta en la condensación y saturación del dato, con el propósito de avanzar en la visualización de rasgos distintivos y en la construcción de categorías emergentes.

No obstante, dada la perspectiva relacional y en lógica de espiral que inspira el horizonte metodológico de este proyecto de investigación, se considera que aún es posible avanzar más en el proceso de construcción del dato. Sin embargo, los recursos analíticos ofrecidos por la técnica de análisis de contenido parece ser que se agotan en este propósito.

Esto es comprensible si se tiene en cuenta que la técnica en cuestión, se basa en un procedimiento primordialmente analítico, lo cual es de suma importancia para efectos de la rigurosidad y exhaustividad en el trabajo del dato. Pero ¿Cómo avanzar en el proceso de análisis / síntesis de la información desde una perspectiva más relacional pero que construya sobre la base analítica elaborada a partir del análisis de contenido?

Inspirado en la lógica de relaciones asociada a la teoría del signo de Charles Sanders Peirce, el grupo de investigación de la maestría en Comunicación Educativa ha desarrollado un procedimiento que si bien tiene un marcado propósito relacional frente al tratamiento de la información, construye a partir de los procedimientos analíticos previamente realizados, tal como sucede en este proyecto de investigación.

Dicho procedimiento focaliza la concepción triádica de realidad planteada por el filósofo norteamericano. Inspirado en la lógica de relaciones, este autor acopia los conceptos de mónada, díada y tríada para plantear que cualquier phaneron que se nos presente ante nuestra mente, tiene una constitución triádica. Peirce plantea que los tres elementos los...

“Podemos observar directamente en elementos cualesquiera que se presenten ante la mente en cualquier momento y de cualquier manera. Estos son el ser de posibilidad cualitativa (positive qualitative possibility), el ser de hechos existentes (actual fact), y el ser de ley (law), que gobierna los hechos en el futuro”. (Peirce, 1893).

Peirce correlaciona las categorías primeridad, segundidad y terceridad con los conceptos de mónada, díada y tríada. En este sentido, la primeridad es entendida como mismidad, como algo que es en tanto posibilidad, pero sin referencia a

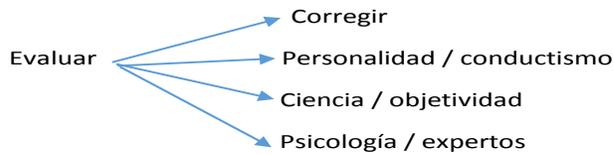
En ocasiones el ejercicio se puede tornar inferencial, puesto que no se da una relación vis a vis entre los elementos correspondientes al dato y cada una de las categorías. En este orden de ideas ¿Qué elementos del dato en construcción se corresponden con la primeridad? ¿Cuáles con la segundidad? ¿Cuáles con la terceridad?

Para poder dar respuesta a estos interrogantes, es importante recordar que en el marco de los recursos analíticos otorgados por la técnica de análisis de contenido, habíamos avanzado hacia un tercer nivel de agrupación del dato. Dichas agrupaciones fueron construidas con relación a las unidades de registro asociadas a la categoría evaluación y fueron seleccionadas en cada uno de los corpus lingüísticos correspondientes a las teorías elegidas.

De lo anterior puede inferirse que las unidades de registro asociadas a la categoría evaluación permanecieron más o menos permanentes, mientras que las reagrupaciones fueron variando a partir de la aplicación de los criterios seleccionados para su construcción. (Ver gráficas 11 y 12)

Gráfica: unidad de registro y agrupaciones de tercer nivel.

Gráfica 11



Gráfica: unidad de registro y agrupaciones de tercer nivel.

Gráfica 12



Si la primeridad es mismidad, es algo que tiene existencia con independencia de otros y, por tanto, es pura posibilidad; mientras que la segundidad es fuerza bruta que otorga existencia concreta a lo primero; en el caso del dato en construcción en el marco de este proyecto, vamos a ubicar a la unidad de registro que se presenta más o menos permanente en el rango de la primeridad. De otro lado vamos a ubicar a las agrupaciones construidas a partir de la unidad de registro, en el rango de la segundidad. (Ver gráfica N° 13).

“esquema de referencia”, se entiende una concepción específica sobre algo o alguien, que se construye a partir de unas distinciones específicas y concretas.

Entonces, se procedió a identificar los esquemas de referencia subyacentes a la relación que se establece entre la unidad de registro (primeridad), y las agrupaciones construidas (segundidad). (Ver gráfica N° 14).

Gráfica: Terceridad.

Gráfica 14



Se decidió nominar el esquema de referencia haciendo uso de pares de oposición / complementarios, con el propósito de procurar que los preconceptos del investigador no mediaran en las nominaciones asignadas. En lo construido hasta el momento, podemos plantear dos aspectos de trascendencia para el proceso de construcción del dato: 1) con las nominaciones asignadas a cada uno de los esquemas de referencia, se avizora un nuevo grupo de categorías emergentes; 2)

la construcción del dato a partir de la perspectiva relacional ya referida, permite avanzar cada vez más en la reducción de complejidad del dato y, por tanto, posibilita allegarse a categorías más abstractas.

Después de haber trazado una hoja de ruta desde la perspectiva del análisis relacional, se procedió a aplicar el procedimiento por cada una de las teorías seleccionadas. Es importante que el lector advierta que, en este nivel de construcción del dato, todavía estamos abordando cada teoría por separado; esto indica que aún es posible reducir la complejidad de cada perspectiva teórica. A continuación se hará referencia al proceso realizado.

3.1.6. Umbral 6: construcción de triadas a partir de las agrupaciones de tercer nivel.

Este proceso de construcción de triadas, se hizo por cada uno de los grupos de teorías seleccionados para el respectivo análisis. Como el número de triadas es bastante alto, por lo que incluirlos haría bastante extenso este documento, se remite al lector a revisar los anexos al respecto. (Ver anexo 9)

3.1.7. Umbral 7: Construcción de nodos. Agrupación de cuarto nivel.

Después de haber construido las triadas anteriores bajo la lógica del procedimiento analítico y sintético construido por el grupo de investigación en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, se pudo establecer que era posible avanzar hacia un cuarto proceso de reagrupación, por cuanto se identificaron similitudes semánticas y conceptuales entre algunos esquemas de referencia presentes en las triadas referidas anteriormente.

Esto permitió condensar mucho más el dato en construcción y avanzar hacia la consolidación de nodos de triadas, entendidos como puntos de concentración del dato, desde los cuales es posible distinguir otras posibilidades, otras ramificaciones. Lo cual sugiere que es posible reagrupar más el dato en momentos sucesivos.

Continuando con la lógica descrita en el apartado precedente, se describirá el proceso de construcción de los nodos de triadas:

- a. En el vértice izquierdo de la base de la triada, se ubicaron las categorías de unidades de registro. (Ver gráfica 15)

Gráfica: Vértice izquierdo.

Gráfica 15

Evaluación 

- b. En el vértice derecho se ubicaron las reagrupaciones correspondientes a las unidades de registro. (Ver figura N° 16).

Gráfica: Vértice derecho.

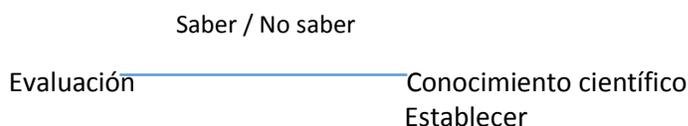
Gráfica 16

Evaluación  Conocimiento científico
Establecer

- c. En el centro del triángulo, se ubicaron los esquemas de referencia correspondientes a cada una de las triadas construidas en el paso anterior. (Ver gráfica N° 17).

Gráfica: Esquema de referencia en el centro del triángulo.

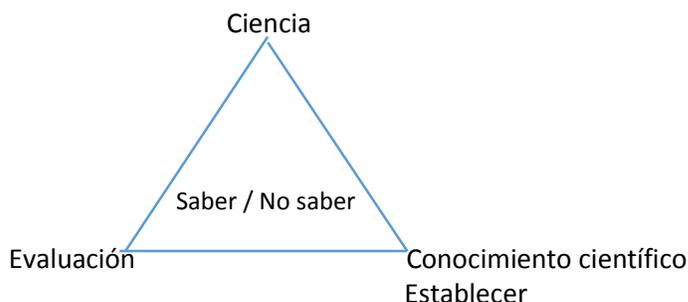
Gráfica 17



- d. Finalmente, en el vértice superior del triángulo se ubicó la nominación del nodo correspondiente a la reagrupación de cuarto nivel de las triadas construidas en el paso N° 6. (Ver gráfica N° 18).

Figura: Nominación del nodo de triada.

Gráfica 18



Se aclara que el procedimiento descrito, se realizó por cada una de las teorías de evaluación seleccionadas. Como el número de triadas resultantes es bastante significativo, se remite a anexos (Ver anexo 10)

3.1.8. Síntesis de resultados

Después de haber culminado el procedimiento asociado al *umbral 7*, que consistió en realizar una reagrupación de cuarto nivel en el proceso de construcción del dato, se procede a elaborar una matriz comparativa para que el lector tenga una visión global de los nuevos grupos de categorías emergentes por cada una de las teorías seleccionadas. (Ver tabla N° 1).

Tabla: Matriz comparativa de categorías emergentes al cuarto nivel de agrupación.

Tabla 1

Ralph Tyler	Lee Cronbach	Daniel Stufflebeam	Proyecto Tuning	Robert Stake
Ciencia	Esencia	Jerarquía	Debate	Método científico
Orden / Desorden	Causa – efecto	Relacional	Conocimiento	Conductista
Conocimiento	Explicar	Resultados	Continuidad	Identidad
Continuidad	Positivo	Poder mixto	Modelo	Disciplina
Complejo	Modelo	Glocal	Comunicación	Establecer
Laboratorio	Asepsia	Ciencia	Participación	Métodos cualitativos / cuantitativos
Esencial	Permanente	Conocimiento		Teleológico
Acción		Modelo		Ciencia – conocimiento
Modelización		Progreso		Sistematismo
Enfoque Cualitativo		Orden / Desorden		Estable
				Conocimiento
				Jerarquía
				Modelo
				Glocal
				Complejidad
				Autoconocimiento
				Linealidad

El procedimiento anteriormente descrito, cobra importancia en la medida en que se aborda como un proceso de traducción del dato en categorías emergentes; con el propósito de poder realizar comparaciones y contrastaciones entre ellas, de tal manera que se pueda distinguir algún tipo de regularidad o patrón presentes en calidad de latencia.

Este proceso de traducción del dato en categorías emergentes, solo se hace posible si se cumplen dos requisitos, por un lado, realizar un riguroso proceso analítico; y por otro, avanzar en lecturas relacionales sobre panorama distributivo otorgado por la perspectiva analítica. Tal y como se ha podido evidenciar en la lectura del presente documento, la técnica de análisis de contenido, junto con la perspectiva relacional, han permitido cumplimentar los requerimientos mencionados en líneas precedentes. Lo construido hasta el momento, sienta las bases para avanzar en la consolidación del siguiente paso de análisis y síntesis de la información.

3.1.9. Umbral 8: Construcción de esquemas categoriales.

Es importante aclarar que aquí no culmina el proceso de reducción de complejidad del dato; no obstante, este paso se constituye en un cimiento importante para avanzar en la posibilidad de construir opciones comparativas entre las distinciones hechas sobre las diferentes teorías de la evaluación seleccionadas. Este

procedimiento aún funge sobre cada una de las teorías por separado; lo cual indica que el dato no ha alcanzado su mayor nivel de saturación.

Aquí se profundiza más en el abordaje relacional de los elementos distinguidos en cada una de las teorías en cuestión. El propósito, es procurar avanzar en la distinción de relaciones entre las categorías emergentes que se construyeron en el *Paso 7*. Para ello recurriremos a la construcción de esquemas categoriales.

Si por esquema entendemos la representación gráfica de elementos, aspectos o características; y por categoría la traducción de los datos disociados y distribuidos en constructos que tienen como principal característica la condensación de lo contenido; podremos afirmar que un esquema categorial consiste en la representación gráfica de los constructos y sus relaciones. En otras palabras, una representación gráfica de las posibles relaciones que se establecen entre las categorías emergentes.

Sin embargo, son diversas las maneras de realizar representaciones gráficas de las relaciones que se establecen entre diferentes elementos. Los esquemas pueden representar desde listados hasta jerarquías, pasando por procesos, relaciones y comparaciones; la pregunta que emerge, entonces, es la siguiente: ¿Qué tipo de representación gráfica sería pertinente con la perspectiva *phaneroscópica* y relacional suscrita en esta investigación doctoral?

Teniendo en cuenta lo que hemos venido discutiendo a lo largo de este documento, es claro que para el propósito que tenemos, se requiere de representaciones gráficas que permitan distinguir relaciones, procesos y comparaciones. Por lo que, en este caso, continuaremos con las triadas como estrategia de representación. Ahora bien, como el objetivo es distinguir relaciones entre las categorías emergentes, construiremos redes de triadas como opción gráfica para la representación.

Dichas redes de triadas, se constituyen en esquemas categoriales de cada una de las teorías de evaluación seleccionadas. La importancia de distinguir relaciones en dichos esquemas, radica en el hecho de que estos permiten concretizar las facultades de la phaneroscopia planteadas por Peirce, y por tanto, sienta las bases para alcanzar los objetivos 1 y 2 de este proyecto de investigación, a saber:

- Analizar los conceptos de realidad y de relación sujeto / objeto subyacentes al fenómeno evaluación; e – inferir las aplicaciones implicadas en los conceptos de realidad y de relación sujeto / objeto subyacentes al fenómeno evaluación. A continuación se presentarán cada uno de los esquemas categoriales construidos. (Ver anexo 11).

Las anteriores redes de triadas en su condición de esquemas categoriales plantean la posibilidad de avanzar en la consecución de lo planteado en los objetivos 1 y 2 del presente proyecto de investigación. Pero las relaciones no se

construyen por sí solas: son una distinción que realiza el investigador a partir de su compenetración con el proceso de construcción del dato.

Como la *phaneroscopia* desarrollada por el filósofo Peirce se constituye en la teoría marco de este proyecto de investigación, dichas relaciones se distinguen teniendo como fundamento los planteamientos de esta teoría. En este orden de ideas, damos inicio a la fase dos de la metodología de esta tesis doctoral.

Con el propósito de que el lector no se pierda en la lectura de este documento, procedemos a recordar que la metodología de este proyecto se ha diseñado en tres fases. En la primera se procedió a identificar el concepto de evaluación presente en cada una de las teorías seleccionadas; para este propósito se hizo uso de la técnica de análisis de contenido y su culminación se llevó a cabo con los esquemas categoriales que fueron construidos en el umbral 8 del diseño metodológico. Esto indica que la primera fase de la metodología de este proyecto, implicó el paso por ocho umbrales; lo cual da paso a la fase N° 2.

3.2. Fase N° 2: Identificación de elementos constitutivos

En esta fase se procedió a diferenciar los elementos constitutivos del concepto de evaluación presentes en los enfoques de evaluación como práctica profesional independiente, evaluación como método científico y evaluación centrada en los

contextos. (Ver gráfica N° 19).

Gráfica: Fases del proceso metodológico

Gráfica 19



Para desarrollar esta fase se tomó cada una de las categorías emergentes distinguidas a partir de los ocho umbrales trasegados en el contexto de la aplicación de la técnica de análisis de contenido durante la fase N° 1 de este diseño metodológico. Para este propósito se construyeron matrices de doble entrada en las que se pudieron consignar las categorías emergentes de cada uno de los enfoques teóricos abordados, con el propósito de hacer conciencia de los respectivos elementos que las constituyen.

Puede parecer que se está retrocediendo en el proceso de reducción de complejidad del dato en construcción, pero lo que se propende es hacer

consciencia del proceso analítico construido hasta el momento, con el objetivo de ir avanzando en la síntesis de los constructos emergentes.

En este orden de ideas, la fase dos se desarrolló en cuatro umbrales. Durante el primero, se visualizaron los elementos constitutivos de cada una de las categorías emergentes en la fase N° 1. Esto se hace con el propósito de construir opciones comparativas entre ellas; lo cual posibilita avanzar cada vez más en el proceso de reducción de la complejidad del dato.

Entretanto, durante el umbral N° 2, se procedió a comparar los elementos que constituyen las diferentes categorías emergentes, a partir de lo cual surgen nuevas categorías que se caracterizan por poseer un mayor nivel de concentración; adicionalmente, se construyeron nuevos esquemas categoriales a partir de la lógica de subsunción. Y finalmente, en el umbral N° 4, se procedió a inferir, en cada una de las teorías seleccionadas, los conceptos de realidad, de relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas.

3.2.1. Umbral N° 1. Visualización de los elementos constitutivos.

Tal como se mencionó en apartados precedentes, en este umbral se hizo consciencia de los elementos constitutivos de cada una de las categorías

emergentes; para este propósito se diseñó una matriz en el programa Excel. Este proceso se realizó por cada una de las teorías seleccionadas. (Ver anexo 12)

Antes de avanzar en este proceso es importante aclarar que los mencionados elementos constitutivos, contienen un alto grado de concentración y, por tanto, se encuentran en un avanzado nivel de reducción de complejidad del dato.

Lo anterior quiere decir que tales elementos que constituyen las categorías emergentes no son los que se identificaron inicialmente en el umbral N° 1 de la fase 1; sino los esquemas de referencia que constituyeron la construcción de triadas en el umbral N° 6 de la fase inicial de este proyecto de investigación.

Ahora bien, como se mencionó en párrafos precedentes, este ejercicio de visualización de los elementos constitutivos de cada una de las categorías emergentes a la fase N° 1 permitió elaborar otro proceso de reagrupación, dado que se identificaron rasgos comunes en términos semánticos y conceptuales. Como la reducción de la complejidad del dato ya se encontraba en un nivel bastante avanzado y, por tanto, el volumen de información era bastante reducido; en este umbral no fue necesario acudir a la ayuda de la informática para realizar el ejercicio de reagrupación.

Entonces, fue suficiente con analizar cada una de las matrices antes referidas y asignar colores similares a las categorías emergentes que se pudieran reagrupar según sus similitudes semánticas y / o conceptuales. Este procedimiento dio paso al umbral N° 2 de la fase 2 de este proyecto de investigación.

3.2.2. Umbral N° 2: comparación de los elementos constitutivos de las diferentes categorías emergentes.

En el marco de este umbral se procedió, entonces, a comparar los elementos correspondientes a las diferentes categorías emergentes que se reagruparon. Este fue un procedimiento que apostó por la posibilidad de hacer conciencia del contenido de dichos elementos; de lo cual resultó la necesidad de asignar nuevas nominaciones a las agrupaciones emergentes. Todo lo cual indica que nos encontramos en un quinto umbral de reagrupación del dato que nos aproxima cada vez más a un nivel de saturación pertinente para la construcción / distinción de la tesis que sustenta el presente documento doctoral.

Para este procedimiento también se construyeron matrices comparativas en el programa Excel por cada una de las teorías seleccionadas. En dichas tablas aparecen las categorías emergentes así como los diferentes elementos que las constituyen; se adiciona también la nueva nominación asignada a cada reagrupación teniendo en cuenta criterios semánticos y teóricos. A continuación se hará referencia a cada una de las matrices: (Ver anexo 13)

La transición al umbral N° 2 permite la emergencia de unas categorías con un nivel de saturación tal que posibilita el acercamiento al cierre parcial del proceso de análisis / síntesis de la información.

A continuación se hará referencia a los grupos de categoría emergentes por cada una de las teorías seleccionadas: (Ver anexo 14)

3.2.3. En lógica de subsunción.

Ya habíamos planteado en apartados precedentes que categorizar implica la traducción de datos disociados y distribuidos a constructos que tienen como característica principal la condensación de lo contenido. Igualmente, planteamos que un esquema categorial consiste en una representación gráfica de los constructos elaborados durante el proceso de construcción del dato.

Se dijo, también, que dentro de todas las variedades de representación visual que posibilitan los diferentes esquemas categoriales, en el caso de este proyecto de investigación, se había optado por aquellas que permitieran representar procesos, continuidades y comparaciones; tal es el caso de las tríadas, pues el vértice superior indica no solo la unión de dos puntos en una trayectoria, sino la posibilidad de emergencia de relaciones variadas y posibles. Al respecto Peirce plantea lo siguiente: *“Una carretera que tiene una bifurcación (una Y), es un*

hecho análogo de un hecho triple porque pone tres puntos (termini), en relación de uno con otro. Un hecho dual es como una carretera sin bifurcación, únicamente conecta dos puntos.” (Peirce)⁹

En este nivel de construcción del dato, consideramos que es importante avanzar más en el proceso de condensación y, por tanto, en la reducción de complejidad del mismo. En este sentido, se tratará de construir esquemas categoriales que representen visualmente el quinto nivel de agrupación del dato referido en párrafos precedentes.

La lógica de subsunción se constituye en un recurso importante al momento de elaborar los mencionados esquemas categoriales. Pues tomarla como sistema de representación, implica apostar por la posibilidad de distinguir síntesis abarcadoras que contienen diversos elementos, los que a su vez, posibilitan la emergencia de la categoría englobante.

En el caso de las categorías emergentes construidas en el umbral N°2 de la fase N° 2 de este proyecto doctoral, se tuvieron en cuenta criterios semánticos y conceptuales para determinar qué categorías emergentes son subsumidas por otras. Este ejercicio fue el que permitió asignar las nominaciones referidas en el segundo umbral.

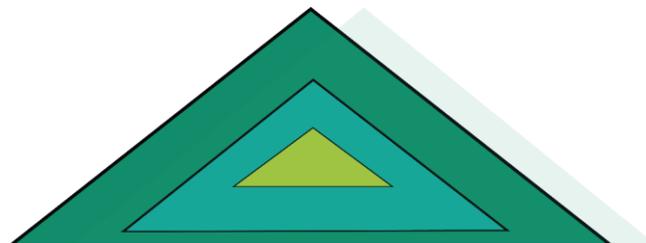
⁹ Peirce, 1.371. Libro de Mariluz, p.p. 14.

En este orden de ideas, asumir la lógica de subsunción como fundamento para la representación de lo construido hasta el momento, requiere de un marco de representación visual que sea coherente con esta perspectiva. Por lo tanto, se continuó haciendo uso de las triadas como una opción lógica y visual.

Se procedió, entonces, a realizar una representación que indicara la subsunción de unas triadas por parte otras, lo cual permitió representar la contención entre las diferentes categorías emergentes. De esta manera se estaría mostrando, de manera lógica, el proceso de condensación y de reducción de la complejidad del dato. (Ver gráfica N° 20)

Gráfica: Triadas en lógica de subsunción

Gráfica 20



A continuación se hará referencia a las triadas de subsunción construidas por cada una de las teorías seleccionadas: (Ver anexo 15)

La construcción de las triadas en lógica de subsunción, se constituye en el paso de entrada al umbral N° 3, que implica la distinción de las concepciones de realidad, relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas, subyacentes a cada una de las teorías de evaluación seleccionadas.

3.2.4. Umbral N° 3: Distinción de esquemas de referencia.

Se considera que el procedimiento realizado en el umbral anterior se constituye en el nivel más abstracto de saturación y condensación de la información en el proceso de construcción del dato por cada una de las teorías seleccionadas. Esto quiere decir que las categorías emergentes en el umbral N° 2, son probablemente el máximo nivel de reducción de complejidad en el proceso de construcción del phaneron de investigación.

Ahora bien, dichas categorías emergentes fungen como escenario interpretativo para la distinción de las concepciones de realidad, relación sujeto – objeto y aplicaciones implicadas presentes en cada una de las teorías de evaluación seleccionadas para este proyecto de investigación.

Distinguir se constituye en una acción encaminada a diferenciar unos aspectos de otros en el contexto del enmarañado caos que se presenta ante nosotros; por ello, este ejercicio implica un procesar altamente discriminante que, en lo que

concierno a un proyecto de investigación, sólo se hace posible a través del proceso de análisis y síntesis de la información que hemos descrito en párrafos precedentes.

Por ello, consideramos que la sistematicidad y rigurosidad del procedimiento llevado a cabo, se constituye en un marco analítico y sintético prolífero para realizar las distinciones que se avienen en este umbral. Esto es consecuencia de la encarnación de las tres facultades de la phaneroscopia desarrolladas por Peirce: 1) la facultad de ver las cosas, tal cual se nos presentan; 2) la facultad de realizar un seguimiento riguroso y discriminante para reconocer rasgos distintivos; 3) la facultad de realizar generalizaciones a partir de las observaciones realizadas. (Peirce, 1903)

El mencionado proceso de distinción, ya no acude a procedimientos otorgados por tal o cual técnica de análisis y síntesis de la información. Toma como base lo construido a partir de dichos procedimientos, pero aquí se requiere aquella capacidad de la mente humana que consiste en construir semejanzas entre lo desemejante, con el propósito de construir conexiones. Esto es lo que el filósofo norteamericano Peirce denomina *abducción*: “... la idea de poner junto lo que antes no habíamos soñado en poner junto, es lo que hace iluminar la nueva sugerencia ante nuestra contemplación” (Peirce, 1903).

En este orden de ideas, se toman las triadas en lógica de subsunción construidas para cada una de las teorías seleccionadas para este proyecto de investigación, y se procede a realizar el respectivo proceso de distinción de los conceptos de realidad, de relación sujeto – objeto y de las aplicaciones implicadas. Concretamente, se toman cada una de las categorías emergentes en el último umbral y se procede a inferir a partir de ellas y de sus rasgos constitutivos los referidos conceptos. Para este efecto, se construyeron matrices de doble entrada en las que se pudieran evidenciar las inferencias a partir de las mencionadas categorías emergentes. (Ver anexo 16).

Los resultados emergentes a dichas matrices, se representaron gráficamente con el propósito de construir esquemas categoriales que dieran cuenta de las inferencias hechas con respecto a los conceptos de realidad, relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas presentes en cada una de las teorías seleccionadas. (Ver anexo 17)

La distinción de las concepciones de realidad, de relación sujeto – objeto y de las aplicaciones implicadas subyacentes a cada una de las teorías de evaluación seleccionadas, se constituye en el último umbral de la fase N° 2 de este proyecto de investigación. Hemos trasegado, entonces, por procesos analíticos y sintéticos que nos han permitido alcanzar un alto nivel de concentración del dato y de reducción de complejidad por cada una de las teorías seleccionadas. Ahora, nos

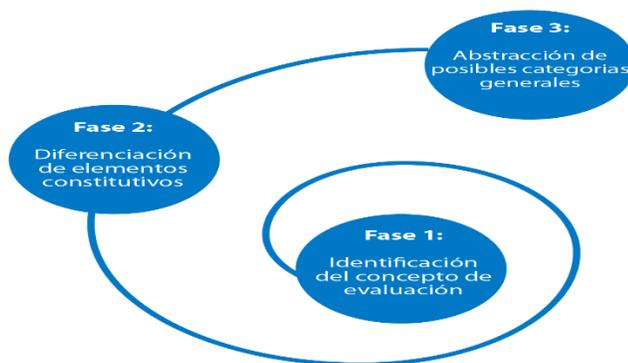
corresponde avanzar en la construcción de opciones comparativas entre los diferentes hallazgos encontrados con el propósito de distinguir rasgos comunes entre las diferentes teorías.

3.3. Fase N° 3: abstracción de categorías generales

El procedimiento anteriormente realizado, permitió avanzar hacia la consolidación de la fase N°3 de este proyecto de investigación. Ahora procederemos a abstraer las posibles categorías generales presentes en los enfoques teóricos seleccionados. (Ver gráfica N° 21)

Esquema: Fase N° 3 del proceso metodológico

Gráfica 21



Esta fase implica la realización de otro proceso abductivo, pues implica comparar los diferentes conceptos de realidad, relación sujeto – objeto y de aplicaciones implicadas, subyacentes a las teorías seleccionadas, con el propósito de establecer conexiones y, así, abstraer las posibles categorías generales.

Para este procedimiento, fue necesario construir una matriz de doble entrada en la que se pudieran visibilizar las diferentes concepciones subyacentes a las teorías seleccionadas: (Ver anexo 18).

A continuación se evidenciarán las conexiones que se hicieron entre las concepciones emergentes y las diferentes teorías de la evaluación que se abordaron: (Ver anexo 19)

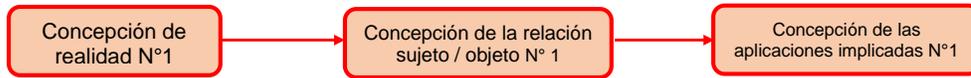
3.3.1. Nuevas emergencias.

A partir de las correlaciones precedentes se puede inferir que como consecuencia del último proceso de reagrupación, emergieron tres grupos relacionados con la concepción de realidad, dos grupos relacionados con la relación sujeto / objeto y dos grupos asociados a las aplicaciones implicadas.

Entre estos grupos se pueden establecer las siguientes relaciones de coherencia:
(Ver gráfica N° 22 y 23)

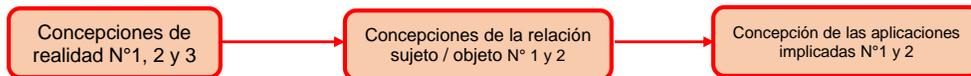
Grupo de relaciones N° 1:

Gráfica 22



Grupo de relaciones N° 2:

Gráfica 23



Las anteriores reagrupaciones se constituyen en la puerta de entrada, para asignar nuevas nominaciones a cada una de las concepciones de realidad, relación sujeto / objeto y de aplicaciones implicadas, presentes en cada uno de los grupos de relaciones. Este procedimiento se constituye en el ejercicio de nominación final en el marco del análisis y síntesis del dato en este proyecto de investigación.

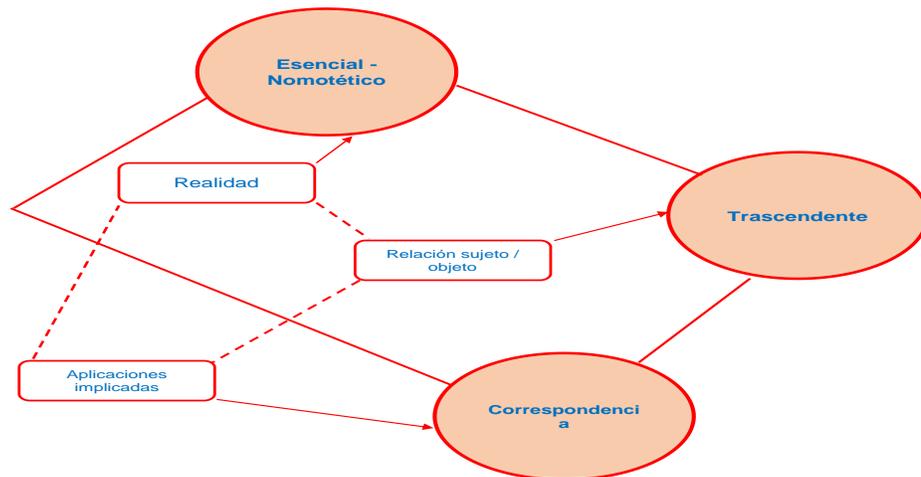
Es importante destacar que la fase N° 3 de este proyecto de investigación, se constituye en el momento en el que se establecen relaciones entre los constructos asociados a las diferentes teorías de la evaluación seleccionadas. Nótese que la correlación entre las diferentes teorías sólo se hizo cuando se había alcanzado un

nivel máximo de saturación del dato a partir de la reducción de su complejidad. Se procedió de esta manera, porque así se garantizaba la distinción / abstracción de las categorías generales presentes en todos los enfoques teóricos, tal como se había planteado en nuestro diseño metodológico.

A continuación se hará referencia a la nominación de los componentes de los grupos de relaciones 1 y 2; lo cual se constituirá en la distinción / abstracción de las categorías generales: (Ver gráficas 24 y 25)

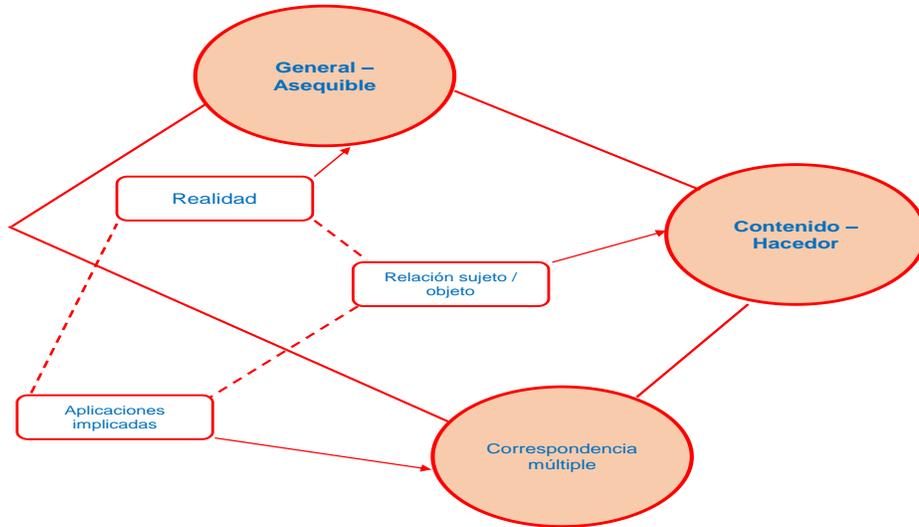
Grupo de relaciones N° 1

Gráfica 24



Grupo de relaciones N° 2

Gráfica 25



Las categorías emergentes visualizadas en los esquemas anteriores, permiten hacer dos inferencias importantes:

1. A partir de las mencionadas categorías es posible dar cuenta de las concepciones de realidad, relación sujeto / objeto y de las aplicaciones implicadas presentes en las diferentes teorías de evaluación seleccionadas. Aspecto en el que ya se había avanzado en la fase N° 2 de este proyecto de investigación.

2. Dichas categorías, se constituyen en las abstracciones generales que pueden ser comunes a las diferentes teorías de la evaluación seleccionadas. Por lo tanto, se ha culminado la fase N° 3 de este proyecto.

Es de aclarar que ambos aspectos serán objeto de discusión en el capítulo subsecuente. Por ahora, es importante plantearse el siguiente interrogante ¿Cuál es la correlación existente entre las categorías emergentes referidas anteriormente y las teorías de evaluación seleccionadas para este proyecto de investigación? ¿Será que dichas teorías de la evaluación se segmentan para relacionarse exclusivamente con algún grupo de categorías generales, pero no con otro? O ¿Todas las teorías de la evaluación seleccionadas atraviesan los umbrales de ambos grupos de categorías?

Frente a los anteriores interrogantes, se puede plantear que uno de los hallazgos más interesantes de este proyecto de investigación, deja entrever que no hay segmentación de las teorías de la evaluación seleccionadas en relación con los grupos de categorías generales emergentes al proceso de construcción del dato. Por el contrario, dichas teorías sobre la evaluación transversalizan y a la vez son transversalizadas por las mencionadas categorías generales emergentes.

Dicha transversalidad de las categorías emergentes con relación a las diferentes teorías de evaluación seleccionadas, permite inferir que la única continuidad

presente entre dichas teorías es la que se refiere a la perspectiva dualista que, como ya lo habíamos dicho, se constituye en su rasgo común. En el próximo capítulo nos aproximaremos a la discusión de los resultados obtenidos en este proyecto de investigación doctoral.

Capítulo 4. Distinción de distinciones: análisis y discusión de resultados

En este capítulo, se realizará la discusión asociada a los hallazgos construidos a partir del proceso de análisis y síntesis de la información, descrito en el apartado precedente. En este orden de ideas, el presente documento constará de los siguientes apartados. En el primero se discutirá el concepto de evaluación emergente a cada una de las teorías abordadas; en el segundo, se hará referencia a las concepciones de realidad, relación sujeto – objeto y las aplicaciones inferidas por cada una de las teorías seleccionadas; en el tercer apartado, se discutirán las relaciones entre las categorías emergentes a cada una de las teorías; mientras que en el cuarto, se discutirán las categorías generales abstraídas, a partir de las cuales se distinguen las relaciones entre los aspectos emergentes a las diferentes teorías de la evaluación seleccionadas.

El desarrollo de los aspectos antes referidos, posibilitará avanzar en la comprensión de los constructos que permitieron la consolidación de la tesis que se ha defendido a lo largo de este documento: *“El phaneron evaluación, se ha concebido como un proceso dual que implica la separación entre mismidad y externalidad.”*

Antes de avanzar en la discusión de lo planteado en líneas precedentes, es importante recordar el carácter auto reflexivo de esta tesis doctoral. En consecuencia con la *phaneroscopia* peirciana, lo que se ha hecho hasta el

momento ha apuntado a desenredar dos nudos: por un lado, el del investigador quien tiene unas ideas acerca de lo que es el phaneron en cuestión; y por otro, el nudo que trae consigo el phaneron, que solo es distinguible a partir de la relación que se establece con lo que el investigador cree que dicho phaneron es. Dicha compenetración de nudos desmadejados, se hace posible gracias a la suscripción de la *phaneroscopia* con referente teórico – metodológico.

En los manuscritos 305 y 306 el filósofo Peirce realiza una importante disquisición acerca de lo que implica abordar el mundo en términos categoriales. En últimas, este sería el propósito de la *phaneroscopia*: dejarse sorprender por el *phaneron*, apostar por la rigurosidad que implica reconocer los elementos distintivos en él, con el propósito de elaborar constructos en condición de categorías generales que transversalizan la cuestión abordada.

Justamente es la tercera facultad de la *phaneroscopia* la que posibilita la elaboración de dichos constructos categoriales. Al respecto plantea Peirce (1903) que las categorías se constituyen en elementos *phaneroscópicos* del primer rango de generalidad; una de sus principales características, es que su número es significativamente reducido. En este sentido, plantea que la tarea de la *phaneroscopia* es: “*elaborar un catálogo de categorías y demostrar su suficiencia y su ausencia de redundancias, discernir las características de cada categoría y mostrar las relaciones de cada una con las demás*” (Peirce, 1903)

De acuerdo con lo anterior, se desprenden toda una serie de consideraciones con respecto a la categorización phaneroscópica que es importante dejar claras, antes de avanzar en la discusión de los hallazgos obtenidos:

- a. La actitud phaneroscópica sugiere, en primera instancia, indicar de manera clara las categorías presentes en el phaneron.
- b. Lo anterior implica señalar los diferentes aspectos que toman las categorías y actualizar sus características.
- c. Lo cual lleva a mostrar que dichas categorías presentes en el phaneron no se pueden ignorar si lo que se pretende es hacer un abordaje desprevenido del *mismo*; y finalmente,
- d. Llegar a un nivel de generalización tal, que se pueda mostrar que las categorías en mención, son irreductibles a otras o a cualquier mezcla entre ellas. (Peirce, 1903).

La operacionalización de las anteriores consideraciones se llevó a cabo en el proceso de análisis y síntesis de la información descrita en el capítulo precedente. Ahora procederemos a discutir lo emergente a este proceso. Por cuestiones procedimentales asociadas al propósito de hacer amigable la lectura de este documento, se procederá a realizar dicha disertación teniendo en cuenta los hallazgos de cada uno de los grupos de teorías abordados en

este proyecto de investigación, a saber: 1) La evaluación como profesión independiente; 2) La evaluación asociada al método científico; y 3) La evaluación centrada en el contexto.

4.1. Demarcaciones: hacia la distinción de los conceptos de evaluación.

Los diferentes abordajes teóricos que se han hecho en torno al “phaneron evaluación”, han tenido como propósito plantear nuevos desarrollos que hagan más “objetiva” y “efectiva” su práctica. Dichos enfoques de la evaluación se sugieren, entonces, como una sucesión de etapas en una línea temporal en la que el rasgo común es la determinación de un estado ideal y normativo, en calidad de deber ser, que demanda ser suscrito por todos aquellos que estén involucrados en la práctica evaluativa; por lo que más allá de pretender distinguir los elementos constitutivos del fenómeno, la apuesta consiste en elaborar condiciones normativas indiscutibles.

En aras de relativizar tal apuesta ontológica, procederemos, en concordancia con lo sugerido por Peirce, a plantear los diferentes esquemas de referencia presentes en cada uno de las perspectivas teóricas seleccionadas, evitando la posibilidad de hacer apuestas normativas al respecto.

4.1.2. Categorías presentes en el “phaneron evaluación”.

El “Phaneron evaluación” en su calidad de ingenio discursivo construido a partir de apuestas teóricas y metodológicas, se caracteriza por poseer unas concepciones concretas que, aun cuando se pretenda posicionarlas como una normativa naturalizada e irreductible, es posible distinguirlos en su concreción de tal manera que se puedan abordar como phanerones evanescentes que encuentran sus anclajes en concepciones específicas de la realidad y de la relación sujeto – objeto. Por lo tanto, trataremos de distinguir dichos esquemas de referencia en cada uno de los enfoques teóricos de evaluación seleccionados para esta tesis doctoral.

4.1.2.1. Evaluación como profesión independiente.

La concepción sobre el “phaneron evaluación” asociado a la teoría de Ralph Tyler, se encuentra constituido por las categorías emergentes: ciencia, laboratorio, modelo, complejo, enfoque cualitativo, acción, orden / desorden, continuidad, esencial y conocimiento.

Dichas categorías emergentes se constituyen en un entramado de relaciones que permiten realizar importantes consideraciones acerca de lo que en esta teoría se concibe como evaluación. Se podría increpar que para acceder a dicha concepción sobre el phaneron evaluación, bastaría con realizar una lectura de la

obra del autor en mención; lo cual puede ser cierto, pero también lo es, el que tal procedimiento pierde peso específico si de lo que se trata es de hacer un abordaje phaneroscópico, tal como aquí se propone. Por tanto, la perspectiva trazada en esta investigación doctoral conserva su vigencia.

El lector podrá inferir que las mencionadas categorías emergentes, poseen una carga semántica prolífera si se enmarcan en el contexto de lo que han significado los ingenios discursivos propios de la filosofía y la ciencia en la denominada cultura occidental. Perspectiva cultural que ha fungido como fuente de inspiración para los desarrollos teóricos y metodológicos de la evaluación.

No obstante, el que dicho marco socio – cultural posibilite realizar dichas inferencias acerca del fenómeno en cuestión, pensamos que la distinción de la concepción acerca de la evaluación en el contexto de la teoría de Ralph Tyler, se puede hacer de manera más específica si se tienen en cuenta las relaciones que se pueden establecer entre las mencionadas categorías emergentes. Un ejercicio tal, plantea dos posibilidades coherentes con nuestro enfoque phaneroscópico: por un lado, permite acceder a lo específico de esta teoría en relación con las otras; y por otro, permite abordar la manera en la que, desde esta teoría, se aborda el phaneron.

El proceso de análisis y síntesis de la información permitió establecer que ciencia y conocimiento se constituyen en dos categorías centrales del “phaneron evaluación” en el contexto de la teoría tyleriana. Dichos términos han sido objeto

de inacabadas discusiones en el marco de la filosofía y la historia de la ciencia en el ámbito de la cultura occidental.

Teniendo como base las discusiones de la Grecia clásica, iniciadas por los filósofos Platón y Aristóteles, la discusión acerca de lo que puede considerarse como ciencia y conocimiento aún no se ha dirimido.

Por tanto, existen diversas acepciones que trasegando entre posturas apriorísticas o basadas en la experiencia, entre enfoques que priorizan lo puro y esencial y otros que suscriben la huida hacia adelante, o más recientemente, entre enfoques explicativos y comprensivos; cada perspectiva cree tener la razón acerca de lo que “*deben ser*” ciencia y conocimiento. El rasgo común de todos estos enfoques consiste en que operan desde el dualismo, lo que trae consigo la no posibilidad de la compenetración.

Al respecto emerge un interrogante ¿Cómo se pueden ubicar las nociones de ciencia y conocimiento presentes en la teoría de Tyler en el contexto del panorama descrito? Ya se había planteado en párrafos precedentes que dicha especificidad se hace posible gracias a las relaciones que se pueden establecer entre las diferentes categorías emergentes.

En este sentido, cobra relevancia actualizar un primer grupo de categorías asociadas a las ya referidas ciencia y conocimiento. Estas son: esencial, laboratorio y modelo.

La categoría “esencial”, se ha constituido en un término que prevalece en las discusiones de la filosofía occidental acerca de lo podría entenderse como realidad, verdad, ciencia y conocimiento. En algunos casos suscribiéndose como el quid del pensamiento de la humanidad; y en otros, como una noción que debe ser superada, lo cierto es que dicho término trae consigo la idea de que la existencia y la realidad tienen una finalidad preconcebida, por lo que se puede hablar de la Realidad y la Verdad con mayúscula como algo inamovible que está por fuera de nosotros. Esta perspectiva se conecta con el dualismo heredado de la tradición platónica y ratificado por la filosofía cartesiana; la realidad se constituye en una entidad esencial e inamovible a la cual los sujetos cognoscentes deben ascender.

Esto trae consigo implicaciones importantes, si se tiene en cuenta que una noción tal de “lo esencial”, hace pensar que las respuestas a las preguntas de diversa índole que se hacen los seres humanos, se encuentran por fuera. Pero con una característica determinante, a saber: que lo que es externo se caracteriza por ser inmodificable y, por tanto, solo puede ser abordado desde una perspectiva de la correspondencia.

Por perspectiva de la correspondencia se entiende que el conocimiento sobre la realidad, solo puede ser posible si este se constituye en una referencia fiel y literal de los objetos de conocimiento. Deviene, entonces, la idea de que solo puede existir un tipo de cognición con posibilidades de ser universalmente válido; a partir

de lo cual se puede inferir qué noción de conocimiento y de ciencia emergen a la teoría de Ralph Tyler, a partir de su conexión con la categoría “esencial”.

La idea de un conocimiento esencial y universalmente válido, se enmarca una concepción dual de la realidad que al decir de Peirce (1893), es escindida entre lo verdadero y lo falso, solo porque se cree que existe una teleología o que todo está imbuido de unos propósitos predefinidos.

Cobran sentido, en este nivel de la discusión, las categorías de laboratorio y modelo. El concepto de laboratorio, adquiere especial relevancia en el contexto de la ciencia moderna; pues este se constituye en una garantía del control propio de la experimentación y de la reproducción artificial de lo que debe o debería ser la realidad. Entretanto, la idea de modelo deviene en un artificio, no de lo que es emergente a los fenómenos observados, sino en un prototipo que tendría que ser seguido en aras de lo que se considera como correcto. Si bien en el mundo contemporáneo, la noción de modelo hace referencia a la reducción de complejidad de los fenómenos estudiados, en este caso dicho término adquiere la connotación de estado ideal que irreductiblemente se debe alcanzar.

Al respecto Orozco (2012), refiere la concepción nomotética del conocimiento que presupone que la realidad es abordable como una entidad en la que se pueden encontrar regularidades y en la que el sujeto que conoce se constituye en un observador neutral y objetivo.

En este orden de ideas, esencial, laboratorio y modelo se constituyen en nodos centrales de lo que, en la filosofía de la ciencia se reconoce como los paradigmas positivistas y realistas de la producción del conocimiento.

Por lo tanto, lo que resulta de los procesos cognitivos es consecuencia de una operación en la que solo tiene importancia el deber ser de la externalidad, pero en la que no tienen relevancia las percepciones y concepciones de aquellos que conocen. En otras palabras, asistimos a un escenario en el que se valida la separación entre mismidad y externalidad, tal como lo hemos planteado en la tesis que defendemos en esta investigación doctoral.

Ahora bien ¿Qué sentido adquieren las categorías continuidad, orden / desorden, acción y enfoque cualitativo en el panorama descrito a partir de las relaciones que se establecen entre las categorías esencial, laboratorio y modelo? ¿Qué podría aportar este entramado de relaciones en términos de allegarse a la concepción de evaluación presente en la teoría de Ralph Tyler?

En principio se podría pensar que categorías como estas se constituyen en las antípodas de las descritas en párrafos precedentes; no obstante, como de lo que se trata es de reconocer relaciones entre dichas categorías emergentes, pensamos que en el contexto de la teoría de Ralph Tyler, las categorías continuidad, orden / desorden, acción y enfoques cualitativos adquieren su demarcación.

La primera implicación que se desprende de la afirmación hecha en el párrafo anterior, consiste en entender que no existe una contradicción profunda entre las categorías emergentes a la teoría de Ralph Tyler; por el contrario, lo que se presenta es una especie de subordinación de las unas hacia las otras. Lo cual permitiría plantear que la intención de incorporar elementos aparentemente adversos a una forma instituida de pensamiento, deriva en una estrategia de control para darle continuidad a lo establecido.

Se evidencia aquí una característica de las formas de pensar basadas en la escisión, a saber: la noción de plantear interrogantes, consiste en una especie de desplazamiento de los esquemas de pensamiento propios hacia lo novedoso; de tal manera que lo nuevo se incorpora a la tradición y, por tanto, pierde su carácter extraordinario, se estabiliza.

En este sentido, categorías como continuidad, orden / desorden, acción y enfoque cualitativo, son incorporadas y adaptadas a los esquemas de referencia trazados por las relaciones categoriales que se dan entre ciencia, conocimiento, esencial, modelo y laboratorio.

Por lo tanto, la categoría continuidad adquiere especial relevancia si se advierte que esta puede fungir como enlace entre el grupo ciencia, conocimiento, laboratorio y modelo; y el grupo orden / desorden, acción y enfoque cualitativo. Según la Real Academia de la Lengua Española, la continuidad hace referencia a

“una unión natural que tienen las partes entre sí”; entretanto, continuo quiere decir algo “que dura, obra, se hace o se extiende sin interrupción”

De lo anterior se puede inferir que más allá de existir una relación de contrariedad entre las categorías referidas, lo que se presenta es una especie de unión artificial pero naturalizada, que da la sensación de la extensión sin interrupción de la idea de ciencia y conocimiento asociadas a las categorías esencial, modelo y laboratorio, tal como se planteó en párrafos precedentes.

En este caso la categoría “enfoque cualitativo”, aun cuando hace parte de las discusiones entre los enfoques explicativos y comprensivos que plantean una relación de no complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo; en este caso se asume como una estrategia de construcción de conocimiento que aporta a la posibilidad de distinguir lo esencial y modélico de los fenómenos abordados. De lo cual se infiere que la posición asignada a la categoría “enfoques cualitativos”, no es de complementariedad, sino de subordinación.

Entretanto, la categoría orden / desorden es demarcada, no en el sentido de la aceptación del caos como un punto de partida para ser creativos en la construcción del conocimiento, sino desde la óptica de evidenciar el desorden con el propósito de controlarlo, suturarlo y así establecer un orden artificioso pero al que se le otorga el carácter de natural. Cobran sentido las categorías esencial, laboratorio y modelo.

Tenemos, entonces criterios suficientes para distinguir el concepto de evaluación emergente a la teoría de Ralph Tyler. La evaluación es entendida, entonces, como una apuesta por establecer clasificaciones teniendo como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista y externa de la realidad.

La anterior acepción del concepto de evaluación se evidencia en las categorías emergentes: modelo científico (positivismo), estatismo, holismo y conexión construidas a partir del proceso reagrupación realizado en el marco de la lógica de subsunción llevado a cabo en el umbral N° 2 de la fase 2 de esta tesis doctoral, descrita en el capítulo anterior. Estas contienen a las categorías conocimiento, ciencia, modelo, laboratorio, complejo, enfoque cualitativo, continuidad, orden / desorden, acción, esencial.

A continuación procederemos a realizar la discusión del esquema categorial correspondiente a la teoría de Daniel Stufflebeam con el propósito de dar cuenta del concepto de evaluación emergente a ella. Con el abordaje de la perspectiva trazada por Stufflebeam, podremos acceder a un panorama general acerca del concepto de evaluación emergente al grupo teórico denominado: la evaluación como profesión independiente.

En el caso de la teoría de la evaluación de Stufflebeam, encontramos cuatro categorías comunes con la teoría de Ralph Tyler; estas son: ciencia, modelo,

conocimiento y orden / desorden. La pregunta que emerge es, entonces, la siguiente ¿Tienen estas categorías la misma connotación en ambas teorías?

Una posible respuesta a la anterior pregunta solo podría construirse a partir de la distinción de las relaciones que estas categorías comunes establecen con las otras categorías presentes en la teoría de Daniel Stufflebeam. En principio, llaman especialmente la atención, las categorías jerarquía y progreso.

El término jerarquía tiene que ver con una concepción gradada de los fenómenos; lo cual supone que asumir una concepción jerarquizada del mundo implica aceptar que existen unos aspectos de mayor nivel que otros. Por lo tanto, se privilegian las relaciones de subordinación, pero no las de complementariedad.

En concordancia con lo descrito en la teoría de Ralph Tyler acerca de las categorías ciencia, conocimiento, modelo, laboratorio y esencial; pareciera que se puede afirmar que existe una correlación entre estas y la categoría jerarquía presente en la perspectiva teórica de Daniel Stufflebeam. Si desde el punto de vista de la jerarquía se puede admitir que la realidad es jerarquizada y que en ella se establecen relaciones de subordinación, ello quiere decir que existe, también, un modelo prototípico e ideal de realidad que es superior a los demás. Perspectiva bastante cercana a la idea del *Eidos* platónico.

Lo anterior permite plantear que las nociones de ciencia, modelo, conocimiento y orden / desorden; se sustentan en la perspectiva esencialista, normativa e

idealista abordada en el apartado precedente. Esto se ratifica cuando se aborda la categoría emergente *progreso*, pues este término, dada su carga semántica, acopia todo lo que de suyo poseen lo esencial, modélico, prototípico y normativo ya descrito en las categorías precedentes.

La noción de progreso hace carrera a partir de la segunda mitad del siglo XVIII; y está asociada a la aplicación de la ciencia a las actividades productivas, a la incorporación de nuevas técnicas y métodos y, en general, a la modernización de las instituciones sociales y de las formas de vida.¹⁰ La perspectiva trazada por esta categoría se ubica en una dimensión lineal del tiempo en la que se presupone que todo aquello que se encuentra en la punta de la lanza se constituye en el estado deseado e ideal, mientras que lo que se ubica en el inicio de la flecha, se constituye en lo no deseado y en lo que, por tanto, se debe superar.

Por eso es que las prácticas evaluativas son bastante proclives a la clasificación de los fenómenos evaluados. A partir de este ejercicio se segmentan los fenómenos entre lo que suscribe las características que debe tener un estado ideal y lo que no las tiene. La conclusión es que los primeros se posicionan como prototipos, mientras que los segundos son intervenidos para que alcancen el pretendido estado ideal.

¹⁰ Vélez, Julián David. Desarrollo e intervención social: el sujeto, la realidad. Hacia un abordaje desde la historicidad y la concreción. En: Revista Estudios Históricos Regionales. N° 4. Universidad Tecnológica de Pereira 2006. P.p. 69 – 76.

Ahora bien ¿Qué sucede con categorías como glocal, relacional y poder mixto en el contexto de lo anteriormente descrito con respecto a la teoría de Daniel Stufflebeam? ¿Ambos grupos de categorías se constituyen en antípodas? Lo cual supondría bastantes contradicciones; o ¿Prevalece la lógica de la subordinación como en el caso de la teoría de Ralph Tyler?

En principio habría que plantear que con la categoría *poder mixto* no existen mayores distancias; esta categoría hace referencia a las lógicas de poder que se establecen tanto en lo público, como en lo privado. Y en ambos casos, operan de manera similar las concepciones esencialistas, idealistas y normativas descritas anteriormente. Esto quiere decir que, en lo que respecta a la cultura occidental, existen rasgos comunes a los ámbitos científico, político y económico.

Entretanto las categorías glocal y relacional, se pueden ubicar como subordinadas a las categorías ciencia, modelo, conocimiento, orden / desorden, jerarquía y progreso. Esta relación se establece por dos razones: en primer lugar, por el alto nivel de recurrencia de las categorías subordinadoras; y en segundo lugar, por el contexto que plantea la teoría de Stufflebeam.

En este orden de ideas, tenemos los suficientes elementos para caracterizar la concepción de evaluación subyacente a la teoría de Daniel Stufflebeam. Esta se puede entender como una apuesta por establecer clasificaciones teniendo como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista, jerarquizada y externa de la realidad.

La anterior acepción del concepto de evaluación se evidencia en las categorías emergentes: holismo, evolución y método científico (positivismo), construidas a partir del proceso reagrupación realizado en el marco de la lógica de subsunción llevado a cabo en el umbral N° 2 de la fase 2 de este proyecto de investigación descrita en el capítulo anterior. Estas contienen a las categorías ciencia, modelo, conocimiento, orden / desorden, jerarquía, progreso, glocal, relacional y poder mixto.

4.1.2.2. Síntesis de relaciones.

A continuación procederemos a distinguir la concepción de evaluación emergente al grupo de teorías denominado: “la evaluación como profesión independiente”. Dicha distinción se hace a partir de la contrastación de las concepciones evidenciadas en las teorías de Ralph Tyler y Daniel Stufflebeam.

Nótese que la única diferencia entre las concepciones de evaluación subyacentes a las teorías de Ralph Tyler y Daniel Stufflebeam, es la presencia, en la acepción correspondiente a este último, de la categoría jerarquía. No obstante, dicha categoría no supone un distanciamiento radical con la globalidad de la concepción de evaluación en ambas perspectivas teóricas.

En este orden de ideas, podemos plantear que la noción de evaluación subyacente al grupo teórico denominado: “La evaluación como profesión

independiente”, es la siguiente: la evaluación se constituye en una apuesta por establecer clasificaciones teniendo como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista, jerarquizada y externa de la realidad.

A continuación, se realizará la discusión correspondiente al grupo teórico denominado: “evaluación asociada al método científico”.

4.1.2. Evaluación asociada al método científico

En el caso de la teoría de Lee Cronbach, las categorías emergentes son: positivo, modelo, asepsia, calificar / no calificar, verdadero / falso, explicar, causa – efecto, esencia y permanente.

A diferencia de lo sucedido con las teorías pertenecientes al grupo de la evaluación como profesión independiente, aquí no aparecen las categorías ciencia y conocimiento; no obstante, la mayoría de categorías que integran la teoría de Lee Cronbach, tienen que ver estas dos categorías.

Podríamos empezar con la distinción de relaciones entre las categorías positivo, modelo, verdadero / falso, permanente, esencia, causa – efecto y explicar. La categoría positivo tiene dos acepciones que se relacionan, por un lado, hace referencia a algo cierto y verdadero de lo que no se puede dudar; y por otro, se

asocia con la posibilidad de que los sujetos cognoscentes deben actuar con neutralidad en el momento de analizar una realidad. (Orozco, 2012)

La neutralidad con la que debe actuar el sujeto cuando se enfrenta a la realidad, solo es imaginable si se cree que existe algo que es indubitablemente cierto y verdadero. Esto, inmediatamente, nos ubica en la categoría “esencia”; ya habíamos dicho en apartados precedentes que esta categoría hace referencia a la existencia de algo externo, inmodificable, prototípico e inamovible. Justamente, es ese modelo esencial el que se considera verdadero y frente al cual hay que fungir con neutralidad. Cualquier proceso que pueda tergiversar lo normativamente establecido, es descartado en su condición de validez y universalidad; solo una perspectiva de la correspondencia se articula a una visión tal.

En este orden de ideas, la neutralidad, la certeza absoluta y lo prototípico asociado a lo esencial, llevan a pensar que los fenómenos de esta índole se caracterizan por su permanencia; por su condición de ilimitación temporal. El no poseer límites temporales, no solo implica la opción de una existencia eterna; sino la negación al cambio, pues no tener límites en el tiempo, no es otra cosa que sustraerse a las transformaciones que trae consigo el transcurrir de este. No se envejece; y si esto no sucede, la opción de fenecer es una imposibilidad.

Ya habíamos dicho que las categorías presentes en la teoría de Lee Cronbach, son bastante cercanas a las nociones de ciencia y conocimiento. Entonces, a partir de lo discurrido en párrafos precedentes, se pueden hacer inferencias

importantes con respecto a lo que se entiende por estas dos categorías. Ciencia y conocimiento se caracterizan, entonces, por ser esenciales, permanentes, externos y prototípicos.

La categoría verdadero / falso adquiere relevancia en este punto de la discusión. Los dos términos que integran la categoría, no se asumen desde la lógica de la complementariedad; sino desde la perspectiva de la separación y la subordinación. Lo verdadero se constituye en el término subordinador, mientras que lo falso deviene en el término subordinado. La apuesta, en el contexto de lo esencial, permanente, externo y prototípico, se centra en encontrar lo verdadero desde una perspectiva de la correspondencia que evidencie neutralidad en el acercamiento a los fenómenos y la invariabilidad y certeza de estos últimos. Lo verdadero deviene, entonces, en modelo, en estado ideal a seguir.

Ahora bien, asumir la realidad como algo verdadero, permanente, externo, prototípico y esencial; tiene como trasfondo la idea de que los phaneronos son susceptibles de ser predecibles, es decir, que en ellos existen unas constantes que pueden ser abordadas con neutralidad y que pueden ser explicadas a través del establecimiento de relaciones entre causa y efecto.

Finalmente, tenemos las categorías asepsia y calificar / no calificar. La noción de asepsia, evoca todo aquello que se encuentra libre de infecciones; es claro que, en el caso de la teoría de Lee Cronbach, esta categoría funge desde la metáfora, y en este sentido, la infección se asocia con aquello que puede contaminar y

tergiversar el sentido real y verdadero de los phanerones; esto es, todo aquello que no se enmarque en el ámbito de lo considerado como esencial y permanente. La categoría calificar / no calificar, cobra sentido en la medida en que deviene en una apuesta por la clasificación según criterios basados en las categorías descritas en apartados precedentes.

A partir de lo planteado anteriormente, tenemos elementos suficientes para distinguir el concepto de evaluación emergente a la teoría de Lee Cronbach y, por tanto, al grupo denominado: “evaluación asociada al método científico”:

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que tiene como propósito predecir el comportamiento de los evaluados, basándose en una concepción positiva, modélica, esencial, permanente y neutral de la realidad. Su propósito es establecer relaciones entre causa y efecto.

La anterior acepción del concepto de evaluación se evidencia en las categorías emergentes: estatismo, deber ser, método científico (positivismo – realismo), construidas a partir del proceso reagrupación realizado en el marco de la lógica de subsunción llevado a cabo en el umbral N° 2 de la fase 2 de este proyecto de investigación descrita en el capítulo anterior. Estas contienen a las categorías positivo, modelo, asepsia, calificar / no calificar, verdadero / falso, permanente, esencia, causa – efecto, explicar.

A continuación, se hará referencia a la discusión correspondiente al grupo teórico denominado: “evaluación centrada en el contexto”.

4.1.3. Evaluación centrada en el contexto

Tal y como se puede observar en el esquema anterior, la teoría correspondiente a Robert Stake tiene un número significativo de categorías emergentes. Al igual que en las teorías abordadas en apartados precedentes, en la de Stake todas las categorías se pueden asociar a la ciencia y al conocimiento.

En este sentido, una de las categorías a destacar es la de método científico. Esta categoría ha sido objeto de discusión en el marco de la filosofía y la historia de la ciencia; por tanto, su caracterización se ha hecho tanto desde los enfoques explicativos - cuantitativos, como desde los enfoques comprensivos – cualitativos. Sin embargo, la noción de método científico como tal, se ha caracterizado por ser más cercana a los primeros enfoques. Con lo cual, ya se van perfilando las nociones de ciencia y conocimiento presentes en la teoría de Robert Stake. Esto explicaría que en la categoría emergente cuantitativo - cualitativo, se da una relación de subordinación en la que el primer componente de la categoría es el elemento subordinador; mientras que el segundo se constituye en el elemento subordinado.

Dicha relación de subordinación, se evidencia en la categoría emergente conductismo. El conductismo (Orozco, 2012) como corriente de pensamiento,

privilegia las relaciones causa – efecto, las perspectivas modelizantes y esencialistas; todo lo cual es bastante cercano a los enfoques explicativos – cuantitativos. Es importante focalizar este rasgo de la teoría de Stake, pues esta se ubica en grupo de teorías de la evaluación centradas en el contexto.

Las categorías modelo e identidad permiten entrever, también, aspectos importantes en relación con el concepto de evaluación emergente a la teoría de Stake. Ya habíamos discutido en apartados precedentes lo que caracteriza esta categoría en el contexto de estas teorías de la evaluación. La noción de modelo además de hacer referencia a un proceso de formalización que consiste en simplificar y reducir la complejidad de los phanerones abordados, apunta a la demarcación de estados ideales y prototípicos de carácter externo que se deben alcanzar.

La idea de modelo anteriormente descrita, puede determinar lo que se entiende por identidad. En este contexto, esta categoría se establece a partir de criterios estáticos y permanentes para definir lo que debe considerarse como tal. Tales criterios son definidos desde perspectivas modelizantes que se caracterizan por su condición esencial. La identidad deviene, entonces, como algo que es de una única manera, pero no de otras; el modelo y el prototipo se constituyen en el deber ser de la realidad. Las relaciones de subordinación propias de la categoría jerarquía son las que transversalizan la noción de identidad en el caso que nos compete.

Ahora bien, emergen dos categorías que en principio no tienen ningún tipo de conexión con las discutidas en párrafos precedentes, a saber: autoconocimiento y complejidad. La primera apunta a la posibilidad de conocerse desde la mismidad, mientras que la segunda apuesta por el establecimiento de relaciones entre todos los componentes de un phaneron. Conocerse a sí mismo y desde sí mismo; así como la construcción de relaciones complejas, puede constituirse en índice de desmarcamiento de las perspectivas centradas en lo externo y en las relaciones de subordinación.

Frente a lo cual emergen las siguientes preguntas ¿Son las categorías autoconocimiento y complejidad la antítesis de sus pares método científico, cualitativo – cuantitativo, modelo, identidad, jerarquía, sistematismo, teleológico, linealidad? O ¿Cómo ha sucedido con las otras teorías lo que se establece es una relación de subordinación entre las primeras y las segundas?

El proceso de construcción del dato con respecto a esta teoría, posibilita afirmar que se da una relación de subordinación entre las categorías en cuestión. Relación en la que autoconocimiento y complejidad se encuentran en condición de subordinadas; no obstante, es importante aclarar que las mencionadas categorías apuntan al reconocimiento del contexto, tal y como se plantea en la teoría de Stake.

Así que a diferencia de las teorías de Tyler, Stufflebeam y Cronbach; en esta se da un mayor grado de relevancia a aspectos que no necesariamente tienen que

ver con las perspectivas esencialistas, modélicas, positivas y pretendidamente verdaderas. Sin embargo, dicho reconocimiento no implica un desmarcamiento absoluto de lo anterior.

A partir de lo anteriormente dicho, podremos avanzar en la caracterización de la concepción de evaluación emergente a la teoría de Robert Stake:

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que toma como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista, jerarquizada y externa de la realidad. Incluye aspectos relacionados con el contexto tales como el autoconocimiento y el establecimiento de relaciones complejas. Sin embargo, dicho reconocimiento no implica un distanciamiento de lo jerarquizado, esencial y externo.

La anterior acepción del concepto de evaluación se evidencia en las categorías emergentes: método científico (positivismo), nomotético, deber ser y holismo construidas a partir del proceso reagrupación realizado en el marco de la lógica de subsunción llevado a cabo en el umbral N° 2 de la fase 2 de este proyecto de investigación descrita en el capítulo anterior. Estas contienen a las categorías método científico, conductista, identidad, disciplina, establecer, cualitativo – cuantitativo, teleológico, ciencia – conocimiento, linealidad, modelo, jerarquía, establecer, sistematismo, autoconocimiento, complejidad.

4.1.4. Proyecto Tuning

Finalizamos este apartado discutiendo las categorías emergentes al proyecto Tuning. En esta perspectiva teórica también emergen las categorías ciencia, conocimiento y modelo, lo cual podría llevar a pensar que tienen la misma connotación que en las demás teorías.

No obstante, recurrimos al criterio ya utilizado en el sentido de abordar dichas categorías a partir de las relaciones que establecen con sus pares. Aquí la cuestión puede variar si se tiene en cuenta que las categorías que acompañan a ciencia, modelo y conocimiento son comunicación, continuidad, participación y debate.

Teniendo en cuenta lo anterior, emergen las siguientes preguntas ¿Se pueden considerar las categorías ciencia, conocimiento y modelo como algo externo, positivo, esencialista y modelizante si se encuentran acompañadas por las categorías comunicación, continuidad y debate?

De hecho, si se relacionan las categorías comunicación y participación, se puede inferir que las concepciones de ciencia y conocimiento se conciben como procesos contruidos participativamente a través de la comunicación. Esto cobra relevancia si se tiene en cuenta que ya no se está haciendo referencia a procesos exclusivamente externos, esenciales e inmodificables.

Lo cual implica replantear la noción que se tiene acerca de la categoría modelo en relación con las teorías abordadas precedentemente. Pues en este caso, un modelo sería una formalización que apuesta por la simplificación de realidad a través de la reducción de complejidad; pero no un prototipo pre – existente que es obligatorio suscribir. El ideal no es lo que irreductiblemente se debe seguir, sino la construcción del modelo como tal.

En este nivel de la discusión juega un papel importante la categoría debate; pues esta acepción se encuentra asociada a la controversia y a la lucha; lo cual en el ámbito académico supone la existencia de unos puntos de vista que se suponen superiores y más válidos que los demás. Por lo tanto, aparece nuevamente la relación de subordinación expresada en las teorías anteriores.

Esto quiere decir que si bien se acepta en esta teoría que la ciencia, el conocimiento y los modelos, son procesos que se construyen a través de la comunicación; en dichas construcciones prevalecen los argumentos y los puntos de vista que se impongan como los más válidos. Lo cual indica que se incorpora la participación, la comunicación y la construcción; pero se acepta que existen unos modelos contruidos que son mejores que otros.

Con la discusión planteada hasta el momento, tenemos elementos suficientes para plantear la caracterización de concepto de evaluación emergente al proyecto Tuning:

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que incorpora la construcción de conocimiento como algo asociado a la participación, la comunicación y el debate. El término debate indica que en las discusiones suscitadas, emergen unos modelos que son superiores a otros.

La anterior acepción del concepto de evaluación se evidencia en las categorías emergentes: método científico (positivismo), relacional y positivismo construidas a partir del proceso reagrupación realizado en el marco de la lógica de subsunción llevado a cabo en el umbral N° 2 de la fase 2 de este proyecto de investigación descrita en el capítulo anterior. Estas contienen a las categorías modelo, ciencia, comunicación, continuidad, participación, debate y conocimiento.

Capítulo 5. Entredad del phaneron evaluación como mediación.

Cerramos este documento con una disquisición sobre la tesis que se ha defendido a lo largo del mismo: *El phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad*

En principio, es importante plantear que una tesis tal, no es el resultado únicamente del proceso de construcción del dato. En este punto se compenentran teoría y dato construido con el propósito de distinguir enlaces que posibiliten el alumbramiento de nuevos sentidos sobre el mundo. Aquí hablamos de un alumbramiento específico que da cuenta de la conexión entre evaluación y phaneroscopia peirciana. Incardinación que no había sido hecha, según lo arrojado por el estado de la cuestión sobre el fenómeno abordado.

Pero ¿Por qué la intención de realizar tal incardinación entre evaluación y phaneroscopia? ¿Cuál es el propósito de unir ámbitos tan aparentemente disímiles, si la tradición en pedagogía y, en general en las ciencias de la educación, ya ha pontificado tanto al respecto?

Cuando el filósofo Peirce refiere la abducción, plantea que esta es posible gracias a la capacidad de hacer semejante lo que es desemejante; en otras palabras, es el resultado de atreverse a construir semejanzas entre aspectos o procesos que aparentemente no las tienen. La premisa para la abducción es, entonces, distinguir alguna circunstancia muy curiosa, poco conocida; y pensar que dicha circunstancia podría ser explicada a partir de una regla muy general.

Probablemente la construcción de nuevo conocimiento sobre el mundo no requiere que la curiosidad encaje en la regla general que se presuponía; entre otras cosas porque un resultado de estas características, redundaría en ratificar lo que previamente se tenía como creencia: lo nuevo se desvanece en la tradición. En cambio si eso que percibimos como curioso, al tratar de vincularlo a la tradición, a la regla, no encaja en ella; entonces nos interroga en nuestra creencia; y si lo permitimos, surgen nuevos cuestionamientos sobre nuestro modo de relación con el mundo, que nos lanzan hacia la búsqueda de nuevas creencias.

En el manuscrito N° 123, Peirce ilustra con un ejemplo la situación antes descrita: *“una vez llegué a un puerto en una provincia turca y, cuando estaba en camino hacia la casa que iba a visitar, me topé con un hombre a caballo rodeado por cuatro jinetes que sostenían un palio sobre su cabeza. Dado que el gobernador de la provincia era el único personaje del que yo podía pensar que fuese tan honrado, inferí que era él. Esto fue una hipótesis”* (Peirce, 1903). La conexión entre el hombre y el rol de gobernador pudo haber supuesto el inicio de una búsqueda incesante para resolver la inquietud que intrigaba el pensamiento; el que se haya ratificado la conexión, o no, supone sendos resultados disimiles que el lector podrá inferir si rememora lo planteado en el párrafo anterior.

Lo anterior indica que el proceso de alumbrar nuevos sentidos sobre el mundo a través de la abducción, no es consecuencia de capricho alguno, o de la intencionalidad de entrar en tal o cual moda. Es el resultado de una actitud basada en la curiosidad que tiene la sensibilidad de dejarse sorprender por lo novedoso y, a partir de allí, suscribir el camino de la indagación para encontrar una nueva respuesta: ***to inquiry.***

Dicha relación entre curiosidad, sorpresa e indagación; fue la que posibilitó distinguir la relación entre evaluación y phaneroscopia peirciana. Tal conexión, entonces, no se estableció porque el propósito hubiera sido desentronizar a la tradición para plantear algo novísimo; sino que fue consecuencia de plantearse la posibilidad de distinguir los esquemas de referencia presentes en diferentes teorías de la evaluación. Y la phaneroscopia se sugería como un marco interpretativo al respecto.

La tesis planteada al inicio de este capítulo contiene algunos términos clave que hacen parte del andamiaje lexical de la phaneroscopia peirciana; pero que después del proceso de indagación emprendido en esta investigación doctoral, también resultaron comunes al “phaneron evaluación” en tanto posibilidad interpretativa. Estos términos son: *interrogar*, *phaneron* y *sorprender*. Aceptaciones que pueden sonar bastante comunes, pero que articuladas a un proceso abductivo de estas características, adquieren bastante relevancia.

Conexionar estos tres términos, desde el punto de vista phaneroscópico, hace que nos interroguemos sobre aquello que constituye a los phanerones: ¿Existe alguna diferencia entre el *phaneron* encarnado y el *phaneron* existido? ¿Ambas concepciones son dos cosas totalmente inconexas? O ¿Devienen en una relación entre dos opuestos complementarios que permiten la emergencia de un tercero?

Los anteriores interrogantes, nos ubican en una discusión que ha estado presente en la historia de la filosofía de la cultura occidental. Suscribir la existencia de una clara diferencia entre el “*phaneron encarnado*” y el “*phaneron existido*”, coloca ante nuestras mentes la antípoda marcada por la distancia entre un phaneron, general, esencializado (lo existido), y otro que es relativo a una encarnación específica.

Lo general del phaneron asume, entonces, el papel de *aptum natum est dici de multis*: un general es aquello cuya expresión es naturalmente apta para muchas cosas (Peirce, 1893); entretanto, lo encarnado del phaneron corre el riesgo de devenir en un sucedáneo de la generalidad. La única posibilidad de evitar “la copia de mala calidad”, consiste en develar lo que se interpone entre nuestra mente y lo esencial generalizado: una perspectiva de la correspondencia.

Entretanto, suscribir la relación entre el phaneron encarnado y el phaneron existido desde el punto de vista de la complementariedad entre dos opuestos, sugiere la posibilidad de pensar en la emergencia de un tercero: el phaneron resurgido. Peirce plantea dicha emergencia en términos de terceridad; lo cual trae consigo la posibilidad de que el phaneron encarne la “*entreidad*” (*betweenness*); que lo ubica predominantemente como mediación; mas no como escisión. (Peirce, 1893).

Lo anterior marca un punto de inflexión importante con respecto a las perspectivas de la correspondencia. El phaneron, entonces, no es lo general – existido; pero tampoco su supuesta contraparte: lo sucedáneo. El phaneron en su condición de “*entreidad*”, deviene en lo encarnado. Es mediación.

Lo anterior se entiende mejor si pensamos en el doble modo de conciencia en el que, según Peirce, nos ubica la experiencia. Dicho modo de conciencia, nos coloca en una situación de percepción en la que se pueden distinguir, siempre, dos componentes: un **ego** y un **no ego**. El primero se encuentra asociado a la creencia que se tiene sobre el phaneron en cuestión; mientras que el segundo, opera como una aparición abrupta, como un extraño que rompe súbitamente la creencia previa que se tenía (Peirce, 1903).

Frente a la pregunta ¿Qué es, entonces, el phaneron? Se podría responder que es uno u otro componente, según sea la perspectiva desde la que se le mire. Sin embargo, si la abordamos desde el punto de vista de la “entreidad” del phaneron, este vendría siendo el doble modo de conciencia entre **ego** y **no ego**. De tal manera que el phaneron, es lo uno y lo otro al mismo tiempo. Por eso en su condición de mediación es un emergente.

Ahora bien, dicho modo doble de conciencia supone un alto grado de reflexividad si se aborda desde el punto de vista phaneroscópico. Implica que en el proceso de mediación que trae consigo la relación entre ego y no ego, seamos capaces de distinguir la relación que se establece entre la creencia que tenemos acerca del phaneron y lo que éste es en sí.

Entretanto, la reflexividad que permite distinguir dicha relación entre ego y no ego, se hace posible a través de la encarnación de la sorpresa y de la capacidad de establecer interrogantes. El filósofo norteamericano plantea que la única opción para que el conocimiento devenga novedoso consiste en la sorpresa que trae consigo el hecho abrupto que choca contra las creencias que tenemos acerca del phaneron. Y dicha sorpresa es posible si tenemos la capacidad de plantear interrogantes.

En un escenario tal, se podría pensar que el ejercicio reflexivo consistiría en plantearle interrogantes al phaneron desde los cismas que se generan en nuestras creencias. Pero esto no es otra cosa que proyectar dichas creencias sobre lo que se nos presenta como novedoso; por lo que además de perder en posibilidades de reflexividad, lo que hacemos es acomodar lo nuevo a nuestros esquemas. Característica peculiar de una cultura que, como la occidental, se asume con demasiadas ideas, pero con muy poca disposición. A principios del siglo XX, Peirce, reconocía en estas formas de proyectarnos sobre el mundo

dos posibilidades: la de la tenacidad que supone hacer “oídos sordos” ante cualquier cosa que irrumpa con nuestras creencias; y la de la autoridad, que demanda la existencia de una autoridad supraindividual que nos edite el mundo y nos diga qué conocer y cómo hacerlo. (Peirce, 1903).

Por eso sugiere la phaneroscopia como una forma de permitir que el mundo se proyecte sobre nosotros a la vez que nos proyectamos sobre él. De esta manera, el proceso de interrogar **nos** ante el advenimiento de la sorpresa que trae consigo lo novedoso, consiste en la posibilidad de que encarnar el interrogante como algo que nos abrace y que, por tanto, nos interroge en nuestras creencias.

Y es, justamente, en la apertura hacia dicha encarnación del interrogante en el marco de la relación entre ego y no ego, que se da la “entreidad” del phaneron en su condición de mediación; es una unidad de la diferencia, un emergente. En esta condición de mediación emergente, se posibilita la distinción de la relación entre los términos phaneron, interrogante y sorpresa en el contexto de la phaneroscopia peirciana, tal como lo planteamos en párrafos precedentes.

Términos que, como habíamos dicho, se encarnaron en el “phaneron evaluación”, como una apuesta para distinguir distinciones desde la phaneroscopia. Ahora bien ¿Por qué se focaliza la relación entre estos términos como una apuesta interpretativa para abordar el phaneron evaluación?

En primera instancia, porque la construcción del “phaneron evaluación”, supuso una apertura por parte del investigador en términos de suscribir el asombro como una posibilidad de dejarse interrogar por el phaneron abordado. Esto derivó en la posibilidad

de hacer una distinción de distinciones, a saber: que el phaneron en cuestión, se constituye en la unidad de la diferencia entre la creencia que se tenía acerca de él, y lo este se constituía en su mismidad.

Y en segundo lugar, por lo que se fue distinguiendo a través del proceso de análisis y síntesis de la información, particularmente, en las categorías generales abstraídas que se constituyeron en el rasgo común de los grupos teóricos de la evaluación abordados en relación con los criterios de realidad, relación sujeto – objeto y aplicaciones implicadas.

Evaluar es como baremar, se constituye en una inferencia apropiada al momento de analizar las categorías generales abstraídas al phaneron evaluación. Baremar quiere decir “evaluar algo aplicando un baremo previamente establecido”; entretanto, baremo significa “cuadro gradual establecido para evaluar daños derivados de accidentes o enfermedades, méritos personales o la solvencia de empresas”

El que se pueda inferir a través de las categorías generales abstraídas sobre las teorías de la evaluación que evaluar supone la aplicación de un baremo, ubica al “phaneron evaluación” en una perspectiva que separa el evaluar, del phaneron evaluado. Separación que trae consigo la imposibilidad de reconocer las distinciones desde las cuales se parte para la realización de la mencionada práctica.

La distinción del concepto de realidad en el phaneron evaluación a partir de las categorías general – asequible y esencial nomotético, permite inferir que la concepción de lo que se evalúa es algo pre – existente que se mantiene incólume en el contexto de la relación evaluador – evaluado. Se asume, entonces, que existe “un algo” que se ubica en el medio de dicha relación y que debe ser abordado de manera referencial.

Si se mira desde el punto de vista de quien evalúa, la actividad de interrogar se constituye en una proyección hacia el evaluado de lo que se asume debe ser referido por este último. Los interrogantes se constituyen en un desplazamiento de esquemas de referencia de un lado hacia otro, desde una lógica de la unilateralidad. No hay mediación.

De allí que la relación entre sujeto y objeto se sintetice en las categorías trascendental y contenido – hacedor. Si la noción de lo evaluado es algo que pre – existe, que permanece inmodificable y, por tanto, debe ser referido. Emerge, entonces, la idea de un objeto trascendente y de un sujeto trascendido que apunta hacia algo preconcebido; la sublimación del sujeto consiste en que este pueda referir, literalmente, lo que de antemano se le asigna.

Correr los velos que se interponen entre el sujeto susceptible de ser trascendido y el objeto trascendente, se constituye en la única opción de relación con el phaneron evaluado. Se plantea, por tanto, una escisión entre la creencia acerca del phaneron y lo que este puede ser; por eso las aplicaciones implicadas, se sintetizan en la categoría correspondencia. En este orden de ideas, la conexidad entre esencial – general, asequible, nomotético, trascendente, trascendido y correspondencia; al dar cuenta de los criterios de realidad, relación sujeto – objeto y aplicaciones implicadas, se hacen operativos en los conceptos de evaluación que emergieron a cada una de las teorías a partir de la construcción del dato.

5.1 Teoría de Ralph Tyler.

La evaluación es entendida, entonces, como una apuesta por establecer clasificaciones teniendo como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista y externa de la realidad.

5.2. Teoría de Daniel Stufflebeam.

La evaluación se puede entender como una apuesta por establecer clasificaciones teniendo como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista, jerarquizada y externa de la realidad.

5.3. Teoría de Lee Cronbach.

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que tiene como propósito predecir el comportamiento de los evaluados, basándose en una concepción positiva, modélica, esencial, permanente y neutral de la realidad. Su propósito es establecer relaciones entre causa y efecto.

5.4. Teoría de Robert Stake.

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que toma como baremo un modelo o prototipo ideal que se fundamenta en una idea esencialista, jerarquizada y externa de la realidad. Incluye aspectos relacionados con el contexto tales como el autoconocimiento y el establecimiento de relaciones complejas. Sin embargo, dicho reconocimiento no implica un distanciamiento de lo jerarquizado, esencial y externo.

5.5. Proyecto Tuning.

La evaluación consiste en una práctica clasificadora que incorpora la construcción de conocimiento como algo asociado a la participación, la comunicación y el debate. El término debate indica que en las discusiones suscitadas, emergen unos modelos que son superiores a otros.

En este orden de ideas, las categorías generales abstraídas al phaneron evaluación, indican que en la relación entre evaluador – evaluado, se da desde la lógica de separación entre **ego** y **no ego**. La evaluación, tal y como está concebida, no se distingue desde la “entreidad” del phaneron que implica asumirlo en su condición de emergente.

El no concebir el doble modo de conciencia descrito por Peirce, conlleva a que el “phaneron evaluación” devenga en mera externalidad como condición de la separación que impide la capacidad de asombro. Dicha falta de sensibilidad para encarnar lo sorprendente, contiene la certeza de que poseemos una verdad desde la cual interrogar al otro, con el propósito de esquivar la posibilidad de interrogarnos a nosotros mismos.

Entonces, la idea de encontrar las respuestas afuera, en lo evaluado, no quiere decir que se asuma al otro como capaz de responder desde sí mismo; por el contrario, tales respuestas se presuponen, porque se proyectan. De allí la idea de asociar la práctica evaluativa al baremar; pues el baremo indica la existencia de una tabla o un listado, no solo para interrogar al evaluado; sino para predefinirle las respuestas.

Paradójicamente, desde esta lógica, la práctica evaluativa clasifica al otro, y con ello apuesta por conocerlo; pero en ese ejercicio de proyección de los propios esquemas de referencia, lo que se hace es aportar elementos para reconocer el fundamento de la práctica evaluativa misma. La paradoja radica en que no se hace conciencia de ello, pues la lectura del otro desde nuestros propios baremos, impide que hagamos autoreconocimiento. Por eso la tesis que se construyó en el marco de este proyecto de investigación: *El “fenómeno evaluación” se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad*

. Conclusiones

6.1. La dualidad como eje articulador en la evaluación

Afirmar que el phaneron evaluación se ha concebido como un proceso dual que implica separación entre mismidad y externalidad, implica ubicar dicho phaneron en una concepción específica de la realidad. Tal y como se ha discutido en los capítulos precedentes desde el punto de vista filosófico son diversas las concepciones sobre esta categoría.

Según Bateson (1985), la realidad ha sido abordada por diversos sistemas de pensamiento a partir de dos interrogantes, por un lado está la pregunta acerca de qué es la realidad; y por otro, está el cuestionamiento acerca de como la conocemos. En el marco de este proyecto de tesis doctoral, hemos hecho referencia a, por lo menos, dos concepciones filosóficas de la realidad.

La realidad como una dualidad, está representada en las concepciones filosóficas de Platón y Descartes. Este tipo de realidad se caracteriza porque se asume como una entidad externa que no es relativa al tiempo y, mucho menos, a los sujetos que la conocen. Como entidad trascendente, dicha realidad se desencarna de lo concreto de la existencia humana, por lo que se constituye en una esencia que es inmodificable.

La realidad como continuidad, está respaldada en la propuesta filosófica del pensador norteamericano Charles Sanders Peirce. La realidad que distingue este filósofo, se caracteriza por ser un proceso emergente de la unidad de la diferencia entre lo que es el mundo externo y lo que los sujetos conciben por dicho mundo. Es una relación de continuidad que se encuentra mediada por el pensamiento y por la sensibilidad.

A diferencia de la concepción dual de la realidad que se asume con una entidad externa a los sujetos, se puede decir que la concepción peirciana implica que los sujetos la encarnen y sientan sus efectos sensibles. La continuidad indica que el proceso de conocimiento de la realidad se fundamenta en el reconocimiento y distinción de las relaciones que se establecen entre los sujetos y el mundo, en el proceso de construcción de la misma. La perspectiva dual, indica que dicha posibilidad de conocer la realidad se fundamenta en el aislamiento de los elementos involucrados.

Ambas perspectivas filosóficas han fungido como marco interpretativo para la discusión de los hallazgos obtenidos en este proceso de investigación. Aunque debe advertirse que los resultados del proceso de indagación, apuntan a que el phaneron evaluación se ha concebido desde la perspectiva dual, tal y como se ha planteado en apartados precedentes.

6.1.2. Entre lo preconcebido y lo emergente

En el capítulo precedente se había dicho que las diferentes categorías emergentes con respecto a las concepciones de realidad, relación sujeto / objeto y aplicaciones implicadas, no se correspondían con algún tipo de teoría específica de la evaluación. Lo cual indica que las mencionadas categorías transversalizan a dichas teorías.

Lo anterior se constituye en un hallazgo importante, si se tiene en cuenta que al revisar la literatura teórica correspondiente al fenómeno evaluación, se evidenciaba que los diferentes autores apostaban por segmentar los diferentes enfoques de evaluación tomando como criterios la línea del tiempo, los métodos, las perspectivas filosóficas y las ideologías entre otros.

Incluso, durante el proceso de construcción del objeto de estudio, se realizó un proceso de reagrupación de las diferentes perspectivas teóricas por parte del investigador, lo cual llevó a construir tres agrupaciones que aún tenían en cuenta los criterios de clasificación planteados por los diversos autores, estos grupos fueron: a) la evaluación como práctica profesional independiente, b) la evaluación como método científico y c) la evaluación centrada en el contexto.

Tal transición entre la segmentación de las agrupaciones iniciales y la continuidad de las categorías emergentes, sugiere que la perspectiva phaneroscópica sugerida por Peirce permite la distinción y la construcción de relaciones entre los

diferentes elementos que constituyen un phaneron. Es probable que la mencionada transición no se hubiese hecho posible, si el abordaje se hubiera hecho desde la dualidad.

A continuación se van a discutir las concepciones de realidad, relación sujeto / objeto y las aplicaciones implicadas presentes en las teorías de evaluación abordadas:

6.1.3. El concepto de realidad: posiciones aparentemente contrapuestas

Retomando las preguntas que han inspirado el debate filosófico sobre el concepto de realidad, se puede afirmar que, en la cultura occidental, los sistemas filosóficos han construido tres corrientes de pensamiento al respecto. En primer lugar está aquella corriente que asume que la realidad es algo totalmente externo e independiente de los sujetos que la conocen (perspectiva referencial); en segundo lugar, está la concepción de realidad como algo exclusivamente construido por los sujetos cognoscentes (subjetivismos radicales); y en tercer lugar, está la noción de realidad como continuidad entre los elementos externos y lo que los sujetos conciben sobre ellos (perspectiva peirciana).

Las perspectivas referencial y del subjetivismo radical aunque en apariencia son totalmente opuestas, ambas se incardinan en lo que se denominan filosofías dualistas. Esto lleva a pensar que para superar la perspectiva dualista, heredada

de la Grecia clásica, no es suficiente con asumir una postura totalmente contraria a esta, como es el caso de los subjetivismos radicales. Pues el hecho de ubicarse en la orilla contraria, no garantiza que se supere el dualismo, por cuanto aún se conserva su esquema observacional: la inclinación a aislar los elementos que integran el phaneron.

Ahora bien, podría afirmarse que la perspectiva trazada por Charles Sanders Peirce, se constituye en un ingenio discursivo que tiene como apuesta superar al dualismo. Pero tal afirmación no es válida si se tiene en cuenta que la phaneroscopia, al encarnar la continuidad, lo que hace es tratar de distinguir conexidades entre, por ejemplo, las diferentes concepciones de la realidad. De tal manera que, contrario a escindirse radicalmente del dualismo, lo que hace la perspectiva peirciana es contenerlo.

En este sentido surgen las siguientes preguntas ¿En qué perspectiva filosófica se ubican las categorías de realidad emergentes al phaneron evaluación? ¿En el dualismo? ¿En el subjetivismo radical? ¿En ambas? O ¿En la perspectiva de la continuidad desarrollada por Peirce? A continuación vamos a abordar cada una de las categorías emergentes al proceso de construcción del dato.

6.1.4. La realidad como una entidad esencial y nomotética

El proceso de análisis y síntesis de la información llevó, en su fase final, a la construcción de la categoría emergente esencial – nomotética con respecto a la concepción de realidad que subyace a las diferentes teorías de la evaluación seleccionadas.

Esta categoría emergente da cuenta de una realidad externa que se encuentra escindida de quien la conoce. Es una especie de esencia inmodificable a la que solo se puede acceder si el sujeto cognoscente trasiega por los caminos correctos para la construcción del conocimiento, que no son otros que los fundamentados en la racionalidad propia del método científico.

Solo es verdadero aquel conocimiento que se obtenga a través de los protocolos de la razón y del método científico. En términos de la perspectiva platónica, esto implica que para acceder a lo verdadero el alma debe poseer esa facultad que le permite ascender hacia la inteligibilidad de lo no generado, de lo inengendrado. A la esencia.

Lo nomotético, según Orozco (2012), parte de la premisa de que el conocimiento de la realidad puede ser neutral y completamente externo del investigador. Esta posición cognoscitiva frente a la realidad es lo que permite encontrar regularidades constantes que se denominan leyes. En esta medida, la realidad es medible y el conocimiento que se produce sobre ella, es objetivo.

Esta concepción de la realidad tiene una doble implicación para la evaluación. Pues si se plantea el interrogante acerca de cómo se asume lo evaluado desde esta postura, se puede establecer que se entiende como algo externo que se puede medir y que se puede predecir en el futuro por cuanto la posibilidad de éxito de lo que se evalúa se asocia a su acoplamiento a lo que está predefinido. Ahora bien, si la pregunta gira en torno a cómo se asume la evaluación a sí misma, se puede colegir que se autoconcibe como neutral, objetiva, pero sobre todo con la autoridad para emitir juicios sobre las distinciones y concepciones de los evaluados.

A partir de lo anteriormente planteado, se puede inferir que la continuidad no es una categoría que se incorpore a esta concepción de realidad. El dualismo, por tanto, funge como la perspectiva filosófica que inspira este concepto de realidad.

6.1.5. Una diferenciación aparente: la realidad como algo asequible

Durante el proceso de construcción del dato emergió una segunda categoría con respecto al concepto de realidad, a saber: general – asequible. En el marco de la emergencia de los enfoques comprensivos, ciertas corrientes de pensamiento en las ciencias sociales y humanas, afirmaban que dada la diferencia entre los objetos de estudio de las ciencias sociales y de las ciencias naturales, era necesario que las ciencias encargadas de estudiar lo social, tuvieran sus propias teorías y métodos. (Orozco, 2012).

De esta manera se explicitó uno de los grandes dualismos de la cultura occidental: habrían unas ciencias que se encargarían de estudiar los fenómenos físicos y naturales, al tiempo que otras se encargarían de abordar los fenómenos sociales y culturales. Las primeras serían de carácter explicativo y nomotético, mientras que las segundas asumirían una postura ideográfica y comprensiva.

El que la concepción ideográfica y comprensiva tome distancia de la perspectiva nomotética, no implica, necesariamente, que el dualismo ya no sea la perspectiva filosófica que inspire las lecturas sobre la realidad. Por el contrario, la emergencia de tal perspectiva, ratifica la concepción dual de la realidad, al intentar diferenciarse de manera pertinaz, profundiza la idea dualista de aislar los elementos que componen la realidad.

Desde el punto de vista de la phaneroscopia peirciana que encarna la continuidad, una escisión tan radical y pertinaz de las ciencias no es posible, por cuanto los objetos de estudio tanto de lo físico - natural, como de lo social pueden ser abordados como phanerones en la medida en que todos los objetos de conocimiento se caracterizan por poseer elementos constitutivos que se relacionan y que pueden ser distinguidos desde la phaneroscopia. El que existan diferencias con relación a teorías, metodologías y objetos de estudio, no quiere decir que ambos tipos de ciencia tengan que constituirse en elementos aislados.

Al respecto Peirce dice lo siguiente:

“ En particular, el sinequista no admitirá que los phanerones físicos y psíquicos sean totalmente distintos, ya pertenezcan a diferentes categorías de sustancia, o como lados totalmente separados de un solo escudo, sino que insistirá en que todos los phanerones son de una único carácter, aunque unos son más mentales y espontáneos y otros más materiales y regulares. De todas formas, todos presentan por igual aquella mezcla de libertad y restricción que permite que sean, no, que hace que sean teleológicos o estén imbuidos de un propósito” (Peirce, 1893).

En fin, la realidad es escindida, sólo cuando creemos que todos tenemos un propósito basado en la predestinación. Por eso es que Platón, uno de los mentores del dualismo, afirma que aquella facultad del alma que le permite ascender hacia lo verdadero, le posibilita contemplar aquella parte invaluable del ser que llamamos bien. (Platón, 1993).

Pero ¿Qué tiene que ver la categoría emergente “general – asequible con la discusión planteada en párrafos precedentes? Las diferentes teorías de la evaluación al abordar procesos relacionados con lo social, también participaron de la escisión de las ciencias ya descrita.

Enfoques teóricos tales como la evaluación iluminativa, la evaluación socio – antropológica y la evaluación formativa, se presentan como propuestas alternativas a los métodos “tradicionales” e “instrumentales” de la práctica evaluativa. Sin embargo, si seguimos el hilo argumentativo que hemos venido planteando hasta el momento, desde la perspectiva dualista, hay un rasgo común entre dichas concepciones de evaluación: la proclividad a aislar los elementos, a escindir el mundo. Por eso la diferencia, es superficial.

6.1.6. Relación sujeto / objeto: trascendencia y contención

Ya habíamos dicho con relación a las preguntas sugeridas por Bateson que a la manera en que concebimos la realidad, le corresponde una noción específica acerca de cómo creemos que la conocemos. La pregunta que emerge es, entonces, frente a una realidad que se asume como una entidad trascendental y disociada ¿Qué concepción de relación sujeto / objeto le corresponde?

El dualismo continúa siendo la categoría que define la concepción de la relación sujeto / objeto subyacente al phaneron evaluación. Lo cual indica que la relación entre EGO (sujeto) y NO EGO (objeto), no se distinguen desde la posibilidad de compenetración.

Si desde la perspectiva del sinequismo peirciano el conocimiento se constituye en la unidad de la diferencia entre lo que el sujeto cree que es el phaneron (EGO) y lo que éste efectivamente es (NO EGO); desde la perspectiva emergente a las

teorías de evaluación seleccionadas, el conocimiento solo es posible a partir de la determinación que ejerce NO EGO en EGO.

Esta relación unidireccional entre sujeto y objeto, se enmarca en las concepciones esencialistas y causalistas del pensamiento dual. Las ideas que construye el sujeto con relación al objeto, son consecuencia de la determinación que ejerce el segundo sobre el primero.

6.1.7. Aplicaciones implicadas: una obligación a la correspondencia

En sus disquisiciones acerca de cómo los seres humanos construimos las ideas sobre el mundo que nos circunda, el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce argumenta que la experiencia se constituye en un factor importante por cuanto opera como una especie de filtro que nos permite conectar lo que pensamos sobre el mundo, con lo que éste efectivamente es. (Peirce, 1903).

Pero al preguntarse cómo opera dicha experiencia, arguye que el factor sorpresa desempeña un papel fundamental en dicho proceso. Pues la sorpresa, es lo que hace dinámica la relación entre EGO y NO EGO, en la medida en que pone en contrastación con nuevas posibilidades las ideas que EGO tiene sobre el phaneron.

Dicha relación de continuidad entre EGO, NO EGO, experiencia y sorpresa, indica que lo que del phaneron irrumpe en la idea que EGO tenía acerca de él, se va

compenetrando con ella, hasta llegar a la construcción de conocimiento. Esto quiere decir que el conocimiento construido por parte de EGO, no se limita a una correspondencia literal con lo que es el phaneron. Pero tampoco el phaneron se corresponde literalmente con lo que EGO pensaba acerca de él.

Ahora bien, tal concepción de la experiencia solo es posible en un enfoque que incorpore a la continuidad como una categoría central. Pues esto permite entender que las relaciones que se establecen en el proceso de construcción de conocimiento, no están marcadas por ningún tipo de teleología o propósito predefinido; sino por las relaciones específicas que se establecen entre EGO y NO EGO.

Ahora bien, con respecto a las aplicaciones implicadas en las teorías de la evaluación abordadas en este proyecto de investigación, la categoría emergente está asociada a la correspondencia. Esto quiere decir que las prácticas de la evaluación concretas que se asocian las concepciones de realidad y de relación sujeto / objeto descritas en apartados precedentes, tienen como trasfondo la presunción de una relación de literalidad entre lo que el sujeto conoce del phaneron y lo que éste es. Esta relación de literalidad, se presume como una obligación de parte del sujeto con relación a lo que éste *debe* conocer sobre el phaneron.

A continuación, en aras de ser más específicos con las conclusiones allegadas en esta tesis doctoral, se procederá a especificarlas según los objetivos trazados desde el principio.

En este sentido con respecto a los objetivos específicos uno y dos de la investigación doctoral que dan cuenta del análisis de las concepciones de realidad, de la relación sujeto / objeto y de la inferencia de las aplicaciones implicadas a las teorías de evaluación abordadas se plantea lo siguiente:

La distinción del concepto de realidad en el phaneron evaluación a partir de las categorías general – asequible y esencial nomotético, permite inferir que la concepción de lo que se evalúa es algo pre – existente que se mantiene incólume en el contexto de la relación evaluador – evaluado. Se asume, entonces, que existe “un algo” que se ubica en el medio de dicha relación y que debe ser abordado de manera referencial.

Si se mira desde el punto de vista de quien evalúa, la actividad de interrogar se constituye en una proyección hacia el evaluado de lo que se asume debe ser referido por este último. Los interrogantes se constituyen en un desplazamiento de esquemas de referencia de un lado hacia otro, desde una lógica de la unilateralidad. No hay imbricación.

De allí que la relación entre sujeto y objeto se sintetice en las categorías trascendental y contenido – hacedor. Si la noción de lo evaluado es algo que pre –

existe, que permanece inmodificable y, por tanto, debe ser referido. Emerge, entonces, la idea de un objeto trascendente y de un sujeto trascendido que apunta hacia algo preconcebido; la sublimación del sujeto consiste en que este pueda referir, literalmente, lo que de antemano se le asigna.

Correr los velos que se interponen entre el sujeto susceptible de ser trascendido y el objeto trascendente, se constituye en la única opción de relación con el phaneron evaluado. Se plantea, por tanto, una escisión entre la creencia acerca del phaneron y lo que este puede ser; por eso las aplicaciones implicadas, se sintetizan en la categoría correspondencia. En este orden de ideas, la conexidad entre esencial, asequible, nomotético, trascendente, trascendido y correspondencia; al dar cuenta de los criterios de realidad, relación sujeto – objeto y aplicaciones implicadas, se hacen operativos en los conceptos de evaluación que emergieron a cada una de las teorías a partir de la construcción del dato. Esto ratifica la idea planteada en la tesis defendida en este documento de tesis doctoral, en el sentido de que el dualismo se constituye en el rasgo común a todas las teorías de evaluación seleccionadas.

Con respecto al tercer objetivo que se propone aportar a la resolución de la dicotomía identificada entre el par de oposición mismidad externalidad, se plantea lo siguiente:

La posibilidad de abordar el par mismidad / externalidad desde la continuidad, se da en el hecho de que la relación entre EGO y NO EGO que se constituyen en lo

que integra un phaneron. Esto quiere decir que no hay objetos, ideas o sueños que se puedan considerar phanerones y otros que no. Cada uno de ellos se constituye en phanerones, porque pueden ser abordados desde la phaneroscopia como concreciones de la continuidad.

Ello quiere decir que tanto EGO (lo que se piensa del phaneron), como NO EGO (lo que el phaneron efectivamente es), son phanerones cada uno de ellos. NO EGO es el phaneron existido, mientras que EGO se constituye en el phaneron encarnado. La tradición occidental de carácter binario, ha abordado a ambos phanerones desde la separación, dando más énfasis al phaneron existido (NO EGO). Pues el phaneron encarnado, desde este punto de vista, se ha considerado como una especie de sucedáneo del existido.

Pero desde el punto de vista de la continuidad, la relación EGO / NO EGO deviene en el phaneron emergido que es resultado de imbricación entre ellos dos. La separación de EGO y NO EGO, no permite la emergencia de un nuevo phaneron, sino la ontologización del existido.

En este sentido, el phaneron emergido no se constituye en un sucedáneo de EGO (lo existido) y de NOEGO (Lo encarnado), sino en un puente, en un betweenness, que garantiza la continuidad entre los dos primeros. La traducción al español de ese between es: "entreidad".

Ahora bien, ¿qué pasa con mismidad / externalidad? ¿Qué aporta a la discusión abordar mismidad / externalidad desde la continuidad? Se podría pensar que EGO es mismidad y que NO EGO es externalidad; pero eso implicaría caer en el lugar común que supone el dualismo.

Desde la discusión que se ha venido desarrollando, tanto EGO como NOEGO son mismidad y externalidad al mismo tiempo en cada uno de ellos. Solo que cuando se ponen en relación de continuidad las mismidades y externalidades de cada uno de ellos, se da un proceso de imbricación permitiendo la emergencia de un tercero. Quiero esto decir que las mismidades / externalidades tanto del phaneron existido, como del phaneron encarnado, se conectan para dar origen al phaneron emergido. La separación entre mismidad y externalidad, nuevamente, implicaría negar la emergencia de lo nuevo y quedarse solo con la posibilidad de lo existido.

En este sentido, la relación mismidad - externalidad se constituye en una categoría englobante que además de permitir reconocer la particularidad de la mismidad / externalidad tanto de EGO y NO EGO, posibilita distinguir sus relaciones de continuidad que es lo que da posibilidad de la existencia al phaneron emergido.

Pero ¿Qué implicaciones tiene lo planteado sobre el phaneron evaluación? Concretamente ¿Cómo se marca un punto de inflexión desde la continuidad con respecto a la mirada dual que se ha hecho con respecto a este phaneron?

La mirada dual abordada ha fungido desde la escisión entre evaluador y evaluado. Ahora bien, continuando con dicha mirada dual, se podría pensar que el evaluador se constituye en la externalidad mientras que el evaluado deviene en la mismidad, o viceversa. Sin embargo, una perspectiva desde la continuidad, implicaría entender que tanto evaluador como evaluado se constituyen a partir de mismidad y externalidad. Lo que sucede es que, desde la lógica del continuo, se da un encuentro entre las mismidades y externalidades del evaluador y del evaluado.

En este sentido, desde la perspectiva de la continuidad aquí planteada, la imbricación entre las mismidades / externalidades del evaluador y el evaluado, permite el nacimiento de un phaneron evaluación emergente que se caracteriza por tener a la imbricación como el betweenness entre ellos.

Lo cual implica que el resultado de la práctica evaluativa no se constituye en algo esperado de manera predefinida, sino algo que se espera como nuevo, como emergente; dado que, gracias a la conexidad de las mismidades / externalidades de evaluador / evaluado lo que se suscita es la capacidad de asombro que generaría la percepción de estar ante lo nuevo que resulta de la continuidad entre evaluador y evaluado.

En síntesis, teniendo en cuenta lo planteado en el objetivo general de esta investigación doctoral, se concluye que la relación mismidad / externalidad ha sido concebida desde el dualismo en lo que a las teorías de evaluación abordadas se

refiere. Por lo tanto, fue necesario sugerir la restitución de la unidad de esta relación a partir de la conexión entre la continuidad sugerida por el filósofo Peirce y lo específico del phaneron evaluación.

6.2. Restitución de la unidad: aportes a la comunidad académica y a la educación.

La distinción del dualismo como categoría que articula el abordaje de la evaluación, permite inferir que dicho phaneron ha sido construido desde una perspectiva específica con pretensiones de objetividad y de neutralidad valorativa. Tal enfoque del phaneron evaluación, es coherente con la concepción binaria del mundo que tiene sus orígenes en la filosofía platónica.

La discusión que se plantea en esta tesis doctoral, no tiene la pretensión de sugerir que el phaneron evaluación sea abordado desde un enfoque que no implique situar el punto de vista en unas coordenadas espacio – temporales específicas. Por el contrario, se entiende que todo ingenio humano se caracteriza por ser altamente discriminante, no solo con respecto a los phanerones que elige para sus artilugios, sino, también, con relación a la manera en que se establecen las relaciones entre estos.

Tal operar discriminante puede tener como correlato dos actitudes gnoseológicas: por un lado, la idea de la existencia de una verdad absoluta y esencial que se caracteriza por ser inengendada; y por otro, la toma de conciencia acerca del carácter situado de los diferentes puntos de vista, lo cual implica incorporar la reflexividad como un aspecto importante para la construcción de los ingenios discursivos humanos. La concepción binaria que ha hecho carrera en el marco de

la cultura occidental, suscribe el carácter inengendrado de la verdad y de la realidad.

6.2.1. El carácter tripartito del ethos en la cultura occidental.

A partir de lo anteriormente planteado, se puede inferir que la actual cultura occidental tiene un fundamento tripartito. En primer lugar se pueden referir las apuestas filosóficas de Platón y Aristóteles como base de nuestra concepción de mundo; en segundo lugar está el cristianismo como trasfondo espiritual de la sociedad en general; y por último, se encuentra el sistema capitalista como eje central para el establecimiento del vínculo social entre la humanidad.

Que los tres aspectos antes referidos tengan como rasgo común la capacidad de definir el *modus operandi* y el *modus vivendi* de la cultura occidental contemporánea, no es algo fortuito. Por el contrario, es consecuencia del propósito por construir una sociedad fundamentada en lo esencial, lo dual, lo teleológico y lo lineal.

Desde el punto de vista del sistema filosófico, Aristóteles con la idea del *telos* y Platón (1988) con su apuesta por el *eidos* construyeron las bases para una concepción del mundo que se fundamenta en lo teleológico como propósito para la construcción de lo social y en la ontología del ser como fundamento para la representación de lo que concebimos como realidad. En fin, la idea de un mundo

que tiene una finalidad preconcebida y de una verdad que está por fuera de nosotros y que es inamovible e increada, es lo que ha estructurado el sistema filosófico de la sociedad occidental.

Por su lado, el cristianismo en tanto religión milenaria que se empieza a consolidar a partir de la vida, pasión y muerte de Jesús, nos ha marcado con el arquetipo de la escisión de la realidad entre un mundo terrenal en el que vivimos carnalmente y un mundo espiritual que habitaremos eternamente cuando hayamos abandonado el mundo material que es momentáneo. La idea, entonces, es la de dos mundos separados en los que el único enlace consiste en obrar de una manera específica en el ámbito de lo terrenal para poder tener acceso al espiritual después de la muerte. Se refuerza la idea de una verdad (Dios), que es esencial y que está por fuera de nosotros y de un *telos* (el paraíso celestial), que se debería constituir en el propósito fundamental de toda existencia humana.

Entretanto el sistema capitalista acopia las apuestas teleológicas y ontológicas de los sistemas filosófico y religioso de la cultura occidental para consolidar un modelo económico, político, científico y social fundamentado en conceptos como progreso, desarrollo, objetividad y democracia que privilegian la noción de lo espacial como algo físico que se puede ocupar con objetos y, por tanto, poseer; y de lo temporal como algo lineal que al sucederse de etapa en etapa va evolucionando hasta alcanzar un estado ideal al que todos debemos llegar; de allí las pretensiones universalistas de esta cultura.

En este orden de ideas los sistemas filosófico, religioso, político y social de la cultura occidental han consolidado un proyecto humano basado en el antropocentrismo, el etnocentrismo y la irreflexividad que ha traído consecuencias en cuanto a lo medioambiental, las relaciones entre los seres humanos, la construcción del conocimiento y el ejercicio del poder.

Lo anterior se debe a que el ethos de la cultura occidental se define a partir de la correlación entre un operar selectivo altamente discriminante y la incapacidad de reflexividad para reconocer el carácter situado de los diferentes puntos de vista. Dicha correlación implica el carácter impositivo de unas nociones de verdad y de realidad que se asumen increadas y una tendencia pertinaz a dividir los phaneronos tomando como baremo la pretendida universalidad de nociones como bien o mal, verdad o falsedad, real o ficción; entro otras.

La educación y la evaluación en su condición de phaneronos vinculados al ethos de la cultura occidental, operan desde la escisión como categoría definitoria de sus prácticas. En este sentido, los pares enseñanza / aprendizaje, formal / informal, evaluador / evaluado, profesor / estudiante, entre otros; han sido segmentados no sólo con la intención analítica que implica cualquier proceso cognitivo riguroso, sino con la pretensión de perpetuar y naturalizar una separación que ha sido producto del ingenio humano.

Entonces, la segmentación de los phanerones se desliga del proceso cognitivo que implica destejer para luego volver a tejer relaciones emergentes, con el objetivo de entronizar y naturalizar un solo punto de vista que se asume como el único viable y verdadero. Ahora bien ¿Cuál es el aporte que realiza una tesis doctoral de estas características a la educación y a la comunidad académica en el contexto descrito anteriormente?

Es importante decir que si bien reconocemos que todas las discusiones planteadas en esta tesis doctoral tienen efectos sensibles en el mundo concreto, las aportaciones que se hacen a partir de esta reflexión no redundan, por ahora, en estrategias concretas. Tales aportes se constituyen en un pretexto para discutir sobre los pilares que han fundamentado a la cultura occidental y, dentro de ella, a la educación y a la evaluación.

Un aporte que se realiza tanto a la comunidad académica como a la educación tiene que ver con la articulación de la evaluación en su condición de phaneron con la filosofía phaneroscópica desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce. El estado de la cuestión realizado permitió inferir que la evaluación no se había abordado desde la perspectiva construida en esta tesis doctoral.

Desde los planteamientos del mencionado filósofo norteamericano, una de las posibilidades para alumbrar nuevo conocimiento sobre el mundo, consiste en la capacidad de hacer semejante lo que es desemejante (Restrepo, 2010). El avance de la ciencia se debe, en gran medida, a la posibilidad de establecer conexiones que hasta determinado momento han sido impensadas. Conectar lo que desde la ortodoxia deriva en un exabrupto, traza nuevas sendas que al entrecruzarse alumbran nuevos mundos que aportan otros conocimientos posibles. La estrategia del “*to inquiry*”, es la que permite una actitud cognoscitiva de estas características.

Por tanto, construir conexiones entre el phaneron evaluación y la perspectiva filosófica trazada por Peirce, sugiere labrar nuevos caminos en dos sentidos que se entrelazan: por un lado, permite abordar dicho phaneron desde una perspectiva relacional; y por otro, aporta a la discusión binarismo / continuidad desde el abordaje de un objeto concreto.

6.2.2. El carácter relacional del phaneron evaluación.

Con respecto al abordaje del phaneron evaluación desde una perspectiva relacional, se problematiza la relación mismidad / externalidad en la concepción y práctica evaluativa. Las categorías emergentes a esta investigación doctoral con respecto a los conceptos de realidad, relación sujeto / objeto y aplicaciones

implicadas, permitieron distinguir que el par mismidad / externalidad, se ha abordado desde la separación en el marco de la tradición evaluativa.

Tal escisión sugiere que se ha privilegiado el lado de la externalidad, en detrimento del componente de la mismidad. En términos de lo que constituiría un phaneron según Peirce (1903), en el ámbito de la evaluación se estaría haciendo hincapié en NO EGO, lo cual además de ubicar dicha práctica en una dimensión dual, la ontologiza en la medida en que la ancla en una perspectiva del deber ser que traza lo que tiene que ser evaluado y, consecuentemente, lo que tiene que ser respondido.

Se emborrona la impronta de EGO en la construcción del phaneron, por lo que se pierde en posibilidades de creatividad y de reflexividad, pues por un lado no se le permite a EGO construir nuevos enlaces; y por otro, se erosiona la posibilidad de la reflexividad pues el conocimiento evaluado se sugiere omnímodo y, por tanto, incuestionable e inexpugnable.

Por lo tanto, abordar EGO y NO EGO de manera continua en el phaneron evaluación, aporta argumentos importantes para abordar la articulación de la reflexividad en la práctica evaluativa, en la medida en que se entiende que nuestra relación con el conocimiento es el resultado de la unidad de la diferencia entre lo que nosotros pensamos que un phaneron es (EGO), y lo que efectivamente dicho

phaneron contiene (NO EGO). Una concepción tal del conocimiento, requiere de una actitud constante hacia el reconocimiento de los diferentes esquemas de referencia que entran en juego en este proceso.

Igualmente, dicho abordaje desde la continuidad permite incentivar la creatividad, en tanto y en cuanto al reconocer la impronta de EGO en su relación con NO EGO, se da apertura a la posibilidad de que el primero establezca conexiones aún no contenidas en el segundo, lo que permitiría transformarlo y, por tanto, construir nuevo conocimiento sobre este. Además, la relación que establece EGO con NO EGO, al suponer la distinción de los esquemas de referencia que entran en juego en dicho proceso, implica que EGO se vaya transformando a sí mismo a partir de la encarnación de las distinciones construidas en la mencionada relación de complementariedad. Todo lo cual nos plantea que el conocimiento y las relaciones que establecemos con éste son de carácter inacabado.

6.2.3. Sobre la relación binarismo / continuidad en la cultura occidental.

Tal y como se ha planteado en apartados precedentes, la cultura occidental se ha fundamentado, en gran medida, en una concepción filosófica del mundo de carácter dual. Tal concepción del mundo ha implicado el no reconocimiento de los diferentes puntos ciegos que hacen presencia en ella; todo lo cual redundo en la obstinada pretensión de universalidad de dicha cultura. Por eso ya habíamos

planteado en líneas precedentes que el ethos de la cultura occidental se define a partir de la conexión entre una actitud selectiva altamente discriminante y la incapacidad de ejercer reflexividad sobre los propios puntos de vista.

Esta tesis doctoral al centrarse en el abordaje del phaneron evaluación, se constituye en un pretexto de trascendencia para la discusión acerca del carácter dual que ha imperado en nuestra cultura. Los hallazgos construidos en esta tesis doctoral, han permitido establecer que el phaneron evaluación no es un asunto aislado; por el contrario, dicho phaneron se encuentra articulado a dimensiones sociales tales como la política, el derecho, la ciencia, la economía; entro otros.

A pesar de la diferencia en lo superficial, el rasgo común entre el phaneron evaluación y las dimensiones antes mencionadas, tiene que ver con el carácter binario de todas ellas. De tal manera, que la perspectiva filosófica, teórica y metodológica de esta tesis doctoral, se constituye en un aporte significativo para la comunidad académica, en la medida en que puede utilizarse como marco interpretativo para abordar otros phanerones desde la continuidad.

En síntesis, la correlación entre el phaneron evaluación y la filosofía del norteamericano Peirce se constituye en un pretexto importante para discutir lo que define el ethos de la cultura occidental, en términos de la apuesta por la reflexividad que trae consigo un abordaje como el realizado en esta tesis doctoral. En este sentido, la comprensión del phaneron evaluación se perfila como un

punto de partida significativo para apostar por una construcción de conocimiento reflexivo que tenga como premisa la distinción de los esquemas de referencia subyacentes a los ingenios discursivos propios de los seres humanos.

6.3. Posibles líneas de investigación

Esta tesis doctoral aporta a la perspectiva filosófica, teórica y metodológica que ha venido construyendo el Grupo de Investigación en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira durante sus más de 10 años de trayectoria. Este grupo ha consolidado un enfoque sistémico, semiótico y antropológico que se caracteriza por dos apuestas: en primer lugar, por entender el carácter constructivo de la realidad, la verdad y el conocimiento. Y en segundo lugar, por realizar abordajes relacionales de los diferentes phanerones estudiados en los diversos proyectos de investigación ejecutados. En este marco, las siguientes son las posibles líneas de investigación que quedan abiertas a partir de los hallazgos construidos en esta tesis doctoral:

- Profundizar en la discusión sobre el par binarismo / continuidad a partir del abordaje de otros phanerones asociados a la educación tales como: a) didáctica; b) educación formal / no formal e informal; c) relación entre educación y pantallas; y c) relación entre escuela, sociedad y cultura.
- Abordar la evaluación institucional (SABER y PISA), desde la perspectiva teórica y metodológica trazada en esta tesis doctoral.

- Distinguir las concepciones y prácticas evaluativas de docentes concretos con el propósito de contrastarlas con los hallazgos de este proyecto de investigación.

7. Bibliografía

- Allatorre, S. (2011). Numeralismo: un asunto que incumbe a todo el mundo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 981 – 986.
- Antunes, A. Aranguren, C. (2004). Problemática teórico – filosófica de la evaluación en educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. 25. 149 – 153.
- Badilla, E. (2008). Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación pre – escolar, *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 200 – 219.
- Barquín, J. (2011). Todos queremos ser Finlandia: los efectos secundarios de PISA, *Teoría de la Educación y la Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320 – 339.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 4 (1), 121 – 140.

- Bateson, G. (1991). Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la auto-comprensión del hombre. España: Ediciones Lumen.
- Blanco, O y Arias, S. (2008). Ideas para innovar: la evaluación figuroanalógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (43), 707 – 714.
- Bustamante, C. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2001). *La evaluación educativa en la ley 115*. Colombia: Ediciones Alejandría.
- Canales, A. (2010). Evaluación: elementos del debate internacional, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 10 – 20.
- Capllonch, M y Donet F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad del profesorado. *Psychology, society and education*, 4 (1), 1 – 14.
- Cardona, D. y Sánchez, J. (2010). Indicadores básicos para evaluar el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación a distancia en ambiente e – learning, *Revista Formación Universitaria*, 3 (6), 15 – 32.

- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros – objetivos – procesos – competencias y desempeño*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Cronbach, L. (1998). *Fundamentos de los test psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. España, Editorial Rógar S.A.
- Descartes, R. (1637). *Discurso del método*. España: Ediciones Austral.
- Descartes, R. (1641). *Meditaciones metafísicas*. España: Ediciones Austral.
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 28 (111), 7 – 36.
- Díaz, A. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista de formación universitaria*. 11 (29), 583 – 615.
- Figueroa, M. (2007). La evaluación: del pasado al presente. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (38), 419 – 436.
- García, E. Cabero, J. (2011). La evaluación en acciones educativas a

distancia. El caso de la Universidad Metropolitana. Evaluación escolar y educativa en Colombia. 11 (2). 39 – 62.

- Gómez, A. (2010). Autoaprendizaje y evaluación online, un acercamiento al Espacio Europeo de Educación Superior, Actas de las Primeras Jornadas de Innovación Docente y Adaptación al EEES, 129 -132.
- Gómez de Silva, G. (1985). Breve diccionario etimológico de la lengua española. México: Fondo de cultura Económica.
- González, R. (2010). Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de la evaluación curricular aplicado a la educación superior en Venezuela, REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (1), 180 – 189.
- Herrero, R. (2012). Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinarias. Revista Anales de la Universidad Metropolitana, 1 (12), 106 – 126.
- Huamani, C. (2007). Correlación y concordancia entre el examen final de medicina y el promedio ponderado universitario: análisis de la experiencia peruana en el periodo 2007 – 2009, Revista Perú, Medicina, Salud Pública, 1 (28), 62 – 73.
- Latorre, H. Suárez, P. (2001). *La evaluación escolar como mediación:*

enfoque sociocrítico. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Leyva P. A. (2013). Práctica de campo: evaluación psicopedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7 (20). 45 – 50.

- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Editorial Herder.

- Llórens, A. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria, *Revista Psicothema*, 23 (4), 808 – 817.

- Martínez, R. (2012). Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinarias. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación de la Sociedad del Conocimiento*, 1 (12), 106 – 126.

- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 6 (1), 27 – 46.

- Morales, A. (2006). Evaluación y zona de desarrollo próximo ¿Cómo diagnosticarla en educación física? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (95), 1 – 8.

- Navas, M. (2011). PISA y el triángulo de la evaluación, *Revista Psicothema*, 23 (4), 701 -706.

- Navas, M. (2012). La medición en el ámbito educativo, *Revista de Psicología Educativa*, 18 (1), 15 – 28.

- Orozco, G. González, R. (2012). Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México: Ediciones Titable.

- Ortín, N. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Master Universitario en formación del profesorado de educación secundaria. *Psychology, society and education*, 4 (1), 29 – 44.

- Platón. (1993). *La república*. España: Editorial Altaya.

- Peirce, C. S. (1839 – 1914). *Mi alegato en favor del pragmatismo*. (J. Ruiz, Trad). Argentina, Editorial Aguilar. 1971.

- Peirce, C. S. (1877). *La Fijación de la Creencia*. (N. Houser. C.J. Kloesel, Trad.). México, Fondo de Cultura Económica.

- Peirce, C. S. (1892). *La Ley de la mente*. (N: Houser. C.J. Kloesel, Trad). México, Fondo de Cultura Económica.

- Peirce, C. S. (1893). La inmortalidad a la luz del sinequismo. (N: Houser. C.J. Kloesel, Trad). México, Fondo de Cultura Económica.
- Peirce, C. S. (1903). *Sobre la fenomenología (Conferencia II)*. (N. Houser. C. J. Kloesel, Trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (1999). La evaluación cualitativa en la educación básica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (5), 39 – 46.
- Proyecto Tuning América Latina. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Rangel, J. (2007). Evaluación la I y II etapa de la educación básica: cómo debería implementarse lo que la normativa indica ¿Mundos aislados e incomunicados? *Revista de Investigación*, (62), 149 – 168.
- Restrepo, M. (1993). *Ser – signo – interpretante. Filosofía de la representación de Charles Sanders Peirce*. Bogotá, Significantes de Papel Ediciones.
- Restrepo, M. (2010). *Representación, relación trídica en el pensamiento de Charles S. Peirce*. Bogotá, Universidad Nacional.

- Rodríguez, J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación y la Cultura en la Sociedad de la Información*, (2), 200 – 216.
- Romero, L. (2008). Concepciones de evaluación y evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (10), 137 – 148.
- Ruiz – Ruiz, J. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 202 – 218.
- Sáiz, M. (2012). Autopercepción del conocimiento en educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 159 – 174.
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus limitaciones y posibilidades en el espacio europeo de educación superior. *Revista de Información e Innovación Educativa*, 4 (1), 40 – 54.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. *Evaluar para aprender*. Barcelona, Editorial Graó.
- Santiuste, V. (2009). Nuevas perspectivas sobre el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, (350), 463 – 476.

- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. R.E. Stake (ed): Perspectives of curriculum evaluation. 1, 39 -55.
- Scriven, M. (1987). Validity in personnel Evaluation. Journal of personnel Evaluation in education. 1, 9 – 23.
- Stake, R. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University Of Illinois. Recuperado de: <http://education.illinois.edu/circe/Publications/countenance.pdf>
- Stufflebeam, D. Kellaghan, T. Álvarez, B. (1978). *La evaluación Educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos.*
- Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* España, Editorial Paidós.
- Tenti, E. (2008). Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

- Tiana, A. (2010). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. *Teoría de la educación y la cultura en la sociedad de la información*. 17 – 31.

- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Argentina, Ediciones Troquel.

- Torres, A. (2010). Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. *Revista Complutense de Educación*. (11) 2, 175, 192.

- Ureña, N. y Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (4) 1, 29 – 44.

- Vélez, C. (2006). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf

- Vilches, A. Gil, D. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora de la enseñanza – aprendizaje. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Cultura y la Información*. 4 (8). 123 – 133.

- Yuste, R. Blázquez, F. (2012). La e – evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Revista Perfiles Educativos*, (39), 157 – 169.

- Watzlawick Paul. (1981)¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación. España: Editorial Herder. (2003).

