

HACIA UNA CULTURA DE EVALUACIÓN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

*Alberto Minakata**

Antecedentes

La Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SE-Jalisco), en su proceso de desarrollo, presenta en la actualidad una situación crítica generada por la política de federalización educativa. La transformación de las estructuras paralelas -integrada y estatal- en una sola estructura dependiente del secretario de educación en el Estado ha dinamizado todas las fuerzas académicas, administrativas, políticas y sindicales que inciden y subyacen directa o indirectamente en el quehacer educativo.

De particular interés en este momento, para el futuro inmediato y a mediano plazo, es el desarrollo del posgrado e investigación de la SE-Jalisco, dado el crecimiento cualitativo y cuantitativo que ha tenido en los últimos cinco años; sobre todo en el antes sub-sistema estatal, y en los últimos dos años en ambos sub-sistemas -estatal y federal- con la maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), con más de doce centros y una matrícula superior a los 900 alumnos, originada dentro del Sistema de Superación Magisterial (SISUMA), hoy también en transformación.

Por otra parte, la problemática del desarrollo de los posgrados en educación a nivel nacional, encuentra en el Programa Nacional Indicativo de Posgrado 1989-1994 (PNIP) un marco de referencia en el que se presentan algunas de las necesidades más urgentes de este nivel, así como un conjunto de normas para su diseño, operación y evaluación. Una cultura de evaluación de los posgrados en educación que ofrece la SE-Jalisco es condición para elevar su calidad y operar con criterios de relevancia y pertinencia social a las necesidades del país.

El contexto de evaluación de la Educación Superior

Desde la década de los años 70 el gobierno mexicano ha promovido, en el nivel de educación superior dos movimientos: una estrategia de concertación con y entre las instituciones de educación superior y para tal efecto, crea la Coordinación Nacional

* Subdirector de Posgrado e Investigación. Secretaría de Educación del estado de Jalisco.

de la Planeación de la Educación Superior (CONPES); y una estrategia complementaria de evaluación.

CONPES, como instancia orientada a establecer lineamientos y alternativas de desarrollo educativo, requirió de elementos de evaluación que aportaran datos y criterios para una toma de decisiones en relación a problemáticas sectoriales y regionales.

Es en este contexto en el que nace la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA).

Además, las propias instituciones agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), forman los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En 1994 se funda el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) organismo no gubernamental que contribuye a la evaluación de las instituciones educativas, y proporciona parámetros para la contratación de profesionistas y egresados del nivel de licenciatura.

El CENEVAL está en proceso de prueba y generalización de su Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI III) que consta de tres secciones: habilidades de razonamiento, resolución de problemas e información, con el propósito de apoyar los procesos de selección de los candidatos a estudios de posgrado o del tercer nivel.

Evaluación de los posgrados en educación

La problemática de los estudios de posgrado ha sido identificada por una gama amplia de estudios y diagnósticos realizados por diversos órganos de fomento. Estos han sido objeto de análisis en diferentes foros nacionales y regionales.

Sin embargo, desconocemos, desde una perspectiva más sistemática, la índole de los posgrados en educación de la SE-Jalisco. Por ello, se considera necesaria una evaluación integral de este nivel de estudios, para identificar la especificidad de cada programa en relación a su contribución formativa y a sus problemáticas propias, así como las que inciden en todo el nivel. La pertinencia de esta evaluación se refuerza al considerar la diversidad de criterios en los diseños e implementaciones de los programas, así como los escasos recursos con los que operan.

Se pretende de esta manera contribuir al logro de uno de los propósitos del Programa Nacional Indicativo del Posgrado (PNIP): propiciar el desarrollo, la consolidación y el mejoramiento de la calidad de los posgrados.¹

El proceso de diagnóstico colegiado de los programas de posgrado del sub-sistema estatal, realizado bajo la coordinación de la Dirección de Posgrado e Investigación en los meses de julio de 1996 a enero de 1997, identifica la ausencia de procesos e instrumentos de evaluación sistemática en todos los programas de posgrado.

Para generar una cultura de desarrollo de posgrados de calidad y vincularlo a los retos y necesidades de la educación del Estado de Jalisco, a las dinámicas

regionales y a las nacionales, es una condición el sustentar esta cultura de calidad en la generación de una cultura de evaluación.

Los procesos reflexivos y críticos al interior de cada posgrado y en la misma Dirección General de Posgrado e Investigación, son elementos necesarios para un contexto de acción-reflexión en el que se generen valoraciones sistemáticas y críticas acerca de los resultados educativos y sociales de los programas, y de sus formas de producción.

En el Programa Nacional Indicativo de Posgrado se propone una estrategia general a seguir en la evaluación de los programas institucionales de posgrado en este país. Esta estrategia se basa en la generación sistemática y continua de información en torno a un catálogo de aspectos generales relevantes al posgrado.²

Sin embargo, su enfoque es predominantemente para evaluar las condiciones financieras, organizativas y de recursos humanos necesarios y así lograr un posgrado de calidad: el PNIP no hace explícitas estrategias para generar una cultura de evaluación en y de los procesos formativos de los posgrados y de los resultados de formación de este nivel en las personas, grupos e instituciones.

Es una condición necesaria de una cultura de evaluación del posgrado la evaluación de la formación, a través de la participación sistemática, permanente y crítica de las personas, grupos e instituciones que participan como demandantes y oferentes en este nivel.

La Dirección de Posgrado e Investigación de la Dirección de Educación Normal, Superación y Actualización de la Secretaría de Educación del Sub-sistema Estatal, a partir de un estudio diagnóstico de los posgrados, realizado en 1996, y del análisis de los constitutivos necesarios de una cultura de evaluación ha establecido una estrategia para fortalecer las incipientes acciones de evaluación en los programas de posgrado a través de:

la generación una línea de investigación sistemática, permanente, flexible y crítica sobre los significados formativos de los posgrados y sus transformaciones, con la participación de investigadores, alumnos, maestros y directivos de los diferentes programas de posgrado.

A un año del diagnóstico, formulación y adopción de esta estrategia se ha avanzado en el diseño y primera etapa de implementación de un proyecto de investigación denominado "Investigación Evaluativa de la Formación de los Posgrados en Educación de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco".

Evaluación educativa y evaluación de la formación

El campo y tareas de la evaluación educativa y de la evaluación de la formación tienen la complejidad de la construcción del campo educativo y de la formación en general.

En la actualidad, la construcción de las explicaciones y comprensiones del hecho educativo en las ciencias de la educación y en la pedagogía se reconocen por su carácter polisémico, multidimensional y plurireferencial.

Para hablar de educación y de formación, tomar como punto de partida un concepto de educación predefinido no es lo más productivo, ya que ningún concepto,

por amplio que se elabore, resulta suficiente para explicar y comprender los problemas educativos.

Esta complejidad del hecho educativo, al referirnos a la formación, la encontramos, entre otras, en las siguientes consideraciones:

- En los diferentes constitutivos que dan cuenta de la formación, como concepto explicativo de las trayectorias de desarrollo de personas desde su nacimiento hasta su muerte; su dimensión diacrónica deviene como *continuum* formativo de elementos que constituyen la vida de las personas, que se entretajan con la vida de las instituciones y su evolución social.
- En el desbordamiento de los significados con los que interpretamos la formación a partir de distintos accesos conceptuales, metodológicos e instrumentales, por una parte; y por otra, por la ampliación de los elementos que se pueden incorporar a la comprensión de la formación en y desde los sujetos, grupos e instituciones, en los que podemos identificar y reconocer constitutivos de la formación, que van desde diferentes dimensiones de lo biológico, psíquico e institucional hasta lo cultural.
- Finalmente, en la consideración de la formación como expresión de múltiples y complejos niveles de la acción social institucional, con dinámicas y problemáticas sociales diversas.

De esta forma podemos suponer:

- Que la formación es un proceso y un resultado distinto a lo previamente concebido y conceptualizado.
- Que se puede identificar la índole de situaciones en las que se produce la formación y se transforman las capacidades, supuestamente "formadas", puesto que hablamos de un *continuum* dinámico de transformaciones.
- Que los resultados de los procesos de formación son distintos para cada conjunto de situaciones.

Barbier menciona respecto a la naturaleza de la formación que las diferencias individuales constituyen otros objetos posibles de transformación. Aún a sabiendas que el resultado esperado de un proceso de formación es distinto al preconcebido, esta formación cualquiera que sea, incide en la transformación de los individuos. Y no obstante que el proceso de formación se atribuye principalmente a los ámbitos de educación formal, los individuos se desarrollan en sus potenciales a través de aprendizajes en situaciones diferentes de contextos no necesariamente formales; éstos son, de facto, un *continuum* formativo del sujeto, con transferencias de un contexto a otro.

Desde esta perspectiva, se acepta que no hay individuos iguales, procesos formativos iguales y un solo objeto de transformación, sino que queda abierta la posibilidad a otros no contemplados.

Por la misma naturaleza del sujeto, hay una relación de mutua determinación entre el proceso de formación y la situación del individuo en formación.

De aquí que dar cuenta de la formación, responde a la lógica de construcciones, a partir de las acciones en situación. Es también en la transferencia de significados

en donde se constituye la formación específica del actor en situación. Las actividades y sus contextos son distintos, pero pueden ser desentrañados en sus significados y efectos producidos bajo determinantes no previstos necesariamente como una intencionalidad formal institucional.

Así, en este proyecto, distinguiremos tres campos de investigación evaluativa de la formación, que reciben un tratamiento distinto como sub-proyectos del proyecto general:

- El de las actividades de transformación de individuos y grupos, como formación-en-la cultura. Desde esta perspectiva los objetos son las transformaciones de significados construidos como "cultura". Las mediaciones son las actividades de transformación de los campos de significado relacionados a la construcción cultural. Estas se dan en las relaciones de los actores sociales en contextos institucionales y resultan en transformaciones de los individuos en tanto formandos en una cultura.
- El de las actividades de transformación de los individuos para actualizar sus potenciales: es la formación en cuanto tal, cuyo objeto lo constituye la transformación de potenciales en capacidades. Sus mediaciones son procesos curriculares institucionales, con tiempos, funciones, recursos y situaciones definidas; se dan en las relaciones de las capacidades de los agentes entre sí y con las situaciones de aprendizaje. Los resultados son observables de las competencias de los individuos y grupos, en tanto transformaciones de trayectorias de ingreso-egreso en los procesos formativos.
- El de las actividades de transformación de los individuos en cuanto a competencias de transformación social-productiva. El objeto son los potenciales desarrollados en tanto trayectoria formativa profesional y su impacto social. El medio son las actividades de transformación de los contextos sociales y profesionales resultantes de las competencias adquiridas, que son observables en transformaciones de roles, funciones, productividad profesional y social. Sus resultados son la formación en cuanto componente de movilidad, inserción y/o transformaciones sociales productivas.

Sub-Proyecto 1. Investigación evaluativa sobre la transformación de los significados culturales educativos de los programas de posgrado.

La evaluación no es un fenómeno aislado del proceso social y educativo, y menos de la transformación del individuo en su proceso formativo. En este sentido, y de acuerdo a Barbier la evaluación es un "momento fuerte de la formación", y forma parte de los procesos más generales de transformación social o laboral de los individuos. Tanto la formación como la transformación son procesos independientes, pero en interrelación.

En general se pretende, en esta parte del proyecto, por un lado, la comprensión del objeto investigativo, de donde se obtendrá una descripción cualitativa de la caracterización de la cultura educativa constituida por los significados de los alumnos que se encuentran en proceso de egreso de los diferentes programas de posgrado

de la SE; y por otro, recuperar la transformación que esos significados han tenido a lo largo de su proceso de construcción y la fuente que ha detonado esa transformación. El juicio de valor generado será "relativo a conjuntos de capacidades de los cuales los agentes, individuales o colectivos, son portadores";³ es decir, relativo al conjunto de capacidades o acciones implícitas en los significados explícitos por los alumnos de los programas de posgrado.

Así, los diferentes capítulos de esa formación son cortes artificiales a ese proceso, a veces espontáneo y otras veces de carácter intencional, por parte del sujeto o de otros. Cuando la acción de formación está dada por otros de manera claramente intencional, entonces hablamos de programas educativos. El sujeto deberá haber transformado o construido los significados que son pertinentes a la comprensión, transformación, innovación, investigación y teorización educativa.

Una evaluación de los programas de posgrado, entre otros elementos, necesariamente deberá incluir la determinación de los significados que el sujeto construyó y/o transformó en el proceso de tránsito por el programa. Por lo anterior, las preguntas de investigación que en un primer acercamiento, pueden guiar este trabajo son:

- ¿Cuáles son los significados culturales educativos existentes en los alumnos que se encuentran en el último periodo de formación de un programa de posgrado de la SE que son producto de esa misma formación?
- ¿Cuál es el proceso de transformación o construcción de los significados durante el periodo en que se transitó por el programa?

El proceso de producción de significados es complejo, es un campo que ha implicado la atención de diversos teóricos, sobre todo en los últimos años. Se intenta un primer acercamiento al concepto de significado individual, al significado colectivo o cultural y al significado en sí como objeto de investigación.

Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje. El lenguaje cobra todo su sentido en la relación entre el significado y el usuario, es decir en las relaciones pragmáticas.⁴ La parte construida por los alumnos que egresan de las instituciones formadoras de docentes es fundamental para orientar la acción profesional futura, como parte de sus prácticas sociales, en este caso educativas. De acuerdo a Giménez, los sistemas simbólicos son orientadores de la acción y a partir del sistema simbólico construido durante los años de formación del futuro docente, se puede prefigurar teóricamente la práctica educativa posible.⁵

Bruner menciona que las personas viven mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos. Aunque la apropiación de un significado de cualquier especie, es un proceso eminentemente individual, los significados son inútiles si no son compartidos con los demás a través de las diversas formas del discurso. El significado se encuentra determinado por el tren de acción en que ocurre, igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen.⁶

Las personas y las culturas que son el objeto de este estudio están determinadas por los significados y valores compartidos. Las verdaderas causas de la acción

humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de ella. Son significados culturales que guían y controlan los actos individuales.⁷

Los términos de símbolo, significado, interpretación e intérprete deben ser clarificados para su uso en este texto. Los objetos pueden ser referidos por símbolos, siempre y cuando tenga una referencia a un significado. Esta información complementaria forma parte del "uso", el único control empírico que se tiene de las expresiones es su uso cotidiano. El sentido establece el/los significados con respecto a expresiones en un mismo contexto. Las relaciones del sentido y paradigmáticas tienen que ver con la estructura semántica, según la cual "el significado de cada término está en función del lugar que ocupa en su propio sistema".⁸

La expresión de una sociedad determinada es parte integrante de su cultura y las distinciones que aparecen reflejan rasgos culturalmente importantes de los objetos, instituciones y actividades de la sociedad. Se trata de la construcción del significado en uso o situación, o dicho de acuerdo a Camps "la pragmática del significado."⁹ Dado que es un campo en proceso, las decisiones metodológicas aún no están consolidadas.¹⁰

Podemos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y la coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten los significados específicos.¹¹

El significado se entiende desde las estructuras mayores que proporcionan un contexto interpretativo para los componentes que abarca.

Bruner propone la narración como acción lingüística del sujeto que permite desplegar el significado construido y el contexto que lo acompaña. Describe con precisión las características de la narración como relato literario, pero para el campo que interesa a este trabajo, son importantes sólo aquellas condiciones de la narración como la expresión de los significados culturales. Una narración describe una secuencia de situaciones que cambian y a las que el sujeto reacciona.

La narración puede ser propiciada metodológicamente mediante la utilización de la entrevista. Tal es la propuesta de Káiser, quien para investigar la constitución del sentido que construyen los sujetos, usa la entrevista centrada en la narración. En este sentido, el sujeto constituye cada interpretación del mundo social, él produce el mundo social.¹²

La significación es específica en una cultura concreta e implica un proceso de producción ideológica. Ortí, bautiza como culturemas las unidades significativas de una cultura. La identificación de sistemas de significados articulados en el corpus puede constituir un culturema.¹³

El análisis consta de transcripción, consignación de hechos, análisis temático del texto, la relación con el esquema interpretativo, construcción tipológica -culturemas- de acuerdo a los significados manifiestos y la expresión de su construcción y/o transformación.

Sub-proyecto II. Evaluación comprensiva de competencias y habilidades.

El campo de las competencias y habilidades que se adquieren a lo largo de un proceso formativo se puede construir desde diferentes marcos conceptuales y con diversos propósitos.

Nos interesa, en esta parte del proyecto, contribuir a esclarecer las siguientes preguntas: ¿cuáles son las transformaciones de las competencias culturales básicas -razonamientos lógico matemáticos, de comunicación verbal y escrita- de los alumnos que cursan programas de posgrado en educación en el estado de Jalisco?; ¿cómo están constituidas las competencias profesionales docentes, investigativas y directivas al inicio y al final de un proceso de posgrado en los alumnos?; ¿qué competencias y habilidades se producen realmente en las secuencias de situaciones de los ejes curriculares de los diferentes programas de posgrado?; ¿cómo son las competencias que se producen en los diferentes programas comparados entre sí y con otros grupos de estudiantes de posgrado en ciencias sociales?

Para el horizonte de intenciones construido a partir de las anteriores preguntas, hemos delimitado el campo de las competencias y habilidades desde tres perspectivas:

- Evolutiva cognitiva. Como un conjunto de esquemas progresivos, acumulativos y sus estructuraciones -reestructuraciones- a lo largo del continuum formativo, identificables a través de diferentes niveles de operación, simbolización y formalización.
- Instrumental. La de las competencias en ejercicio en un campo de aplicación. Pueden ser, además de los esquemas adquiridos, los conocimientos nodales -naciones o conceptos ejes relacionados y estructurados- y otras competencias que son condición para el ejercicio de éstos, por ejemplo, de lectura significativa, etcétera.
- De desempeño profesional. Las competencias en su contexto de uso social profesional, en sus funciones y transformaciones del ámbito social productivo.

La formación de las competencias es un campo dinámico, pluridimensional y plurireferenciado, como lo es el de la formación. En consecuencia, la evaluación comprensiva de competencias debe dar cuenta de forma dinámica tanto de sus dimensiones diacrónicas -transformaciones de A a B- como de las sincrónicas: resultados, productos en contexto y en ejercicio.

Para efectos de esta investigación hemos delimitado tres ámbitos de actividad formativa para la construcción de observables. Estos son el resultado de transformaciones de los sujetos en el continuum formativo y las llamamos competencias y habilidades:

- Ámbito de las competencias y habilidades de los individuos. Paso de los individuos de competencias A a competencias A'; de habilidades B a habilidades B'.
- Ámbito de las situaciones. Conjuntos de situaciones educativas y sus estructuraciones en relación a las competencias-en-producción y a las producidas. Es el ámbito del currículum como competencias-en-situación.
- Ámbito de las competencias y habilidades en contextos de funcionamiento - transformación social profesional. Es en este ámbito en el que podemos observar las competencias profesionales actuantes en la organización e institución y las transformaciones que resultan de estas actuaciones.

La investigación evaluativa de competencias y habilidades así entendida nos permite un doble acceso: a través de observables cuantificables que permiten describir relaciones causales; y a través de observables susceptibles de construcción e interpretación, que permiten desentrañar los significados de las competencias en contextos de producción y aplicación. Ambos accesos son, en este caso, complementarios y necesarios para dar cuenta de los objetos y del horizonte de su constitución.

Instrumentación de la evaluación de competencias

Esta primera etapa de la investigación tiene por objeto identificar el perfil de los aspirantes a ingresar a los programas de posgrado en educación de la SEP-Jalisco para el período escolar 1998-1999, así como el de los alumnos que terminan su proceso curricular en agosto de 1998, independientemente del grado de avance de su propuesta de opción terminal.

Se pretende aportar al diagnóstico del estado de la formación de los alumnos en cuanto a sus competencias individuales -en un caso las de ingreso, en otro las de egreso- para precisar a partir de los hallazgos de este primer diagnóstico el objeto de investigación y presentar juicios valorativos preliminares en relación a los procesos formativos de los posgrados.

Se aplicarán dos instrumentos estandarizados para poblaciones mexicanas. El examen de conocimientos y habilidades básicas (EXHCOBA) que identifica el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos adquiridos durante la formación desde la primaria hasta el bachillerato, y el EXANI III, que identifica habilidades, informaciones y nivel de dominio de competencias instrumentales -uso de computadoras y manejo de inglés- que se consideran necesarias para estudios de posgrado. Este último instrumento está en su etapa de desarrollo final por el CENEVAL.

En ambos casos, las aportaciones se refieren al ámbito señalado en el inciso a): transformación de competencias y habilidades en relación a procesos formativos terminados.

Las transformaciones de perfiles de ingreso-egreso, en esta etapa, se harán en relación a poblaciones con características semejantes y a procesos generales semejantes. Con los estudiantes de nuevo ingreso se pretende hacer un estudio longitudinal con una duración de dos años.

Sub-proyecto III. Investigación evaluativa del impacto de los procesos formativos del posgrado en las trayectorias profesionales de los egresados.

Uno de los aspectos a evaluar en los programas de posgrado es el impacto de los procesos formativos en el campo del desempeño profesional; el presente estudio se propone abordarlo a través del seguimiento de las trayectorias laborales de los egresados.

Como exigencia en esta investigación evaluativa se considera necesaria una elaboración rigurosa del problema, con categorías y definiciones conceptuales que aporten elementos de carácter analítico y no sólo descriptivo.

La opción adoptada es la de construir un referente que estructure la conceptualización de los procesos de formación entendidos como constitutivos de las acciones de transformación y como resultados de la construcción de significados en el mundo social.

El significado de la acción

Desde una perspectiva fenomenológica, Schütz concibe la acción sobre la base de la interpretación y del significado. Cada una de las acciones de un sujeto, contiene dentro de sí misma intencionalidades de vivencia que están dirigidas hacia el futuro. La acción es la ejecución de un acto proyectado, el cual, al mismo tiempo, le otorga significado como orientación de esa acción.¹⁴

Con fines de análisis, se puede elaborar una secuencia temporal donde primero se esboza un proyecto en un acto intencional; luego se lleva el proyecto a realización mediante la acción; el resultado es un acto. Este acto es en sí mismo un contexto de significado pues da unidad a todos los actos intencionales y a todas las acciones implicadas en su realización.

Se puede afirmar que en relación a la acción, el concepto de sentido tiene una doble interpretación:

- En la realización de la acción, el sentido sirve para el manejo, la orientación y la construcción de la misma.
- En el marco de la reflexión sobre la acción, el sentido tiene la función de la comprensión, de la reflexión sobre la acción, el sentido tiene la función de la comprensión, de la "reconstrucción" de un acontecimiento en tanto una acción.

Por tanto, la realización y reflexión sobre la acción está necesariamente referida a un contexto. En estas situaciones de acción, se comprenden las condiciones para la preparación, realización, vivencia, consecuencias y reflexión sobre la misma acción.

Es necesario señalar que estos conceptos derivados de una teoría de la acción con una perspectiva fenomenológica, tiene relevancia para comprender las acciones desde la perspectiva de los sujetos.

Estas acciones, que pueden ser analizadas como acciones de transformación en los procesos de formación, se desarrollan en el siguiente apartado, ya que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación.

La formación como acción de transformación

Entendida la acción formativa como un *continuum*, se parte del planteamiento de Barbier quien considera que las actividades de formación son parte de los procesos mas generales de transformación de los individuos.

De tal manera que las acciones formativas las define como

Actividades específicas de producción de capacidades susceptibles de ser transferidas posteriormente a otras situaciones diferentes a la situación de formación.¹⁵

Asimismo, señala que de acuerdo a la función que se les asigna socialmente, las acciones de transformación se pueden diferenciar en dos grupos:

- Las acciones que contribuyen explícitamente a los procesos de diferenciación de los individuos y a la atribución de estatus, mediante la cualificación social.
- Las acciones que aportan a los procesos de socialización de los individuos y a la producción de características y comportamientos comunes que no generan un cambio de estatus, sino una modificación de las capacidades.

Cabe señalar que el presente estudio se enfoca a las acciones mencionadas en el primer grupo, ya que al analizar las trayectorias profesionales de los egresados, se considera el mecanismo de reconocimiento social de las capacidades adquiridas en la formación y que se designan mediante la "selección" o "cualificación" en los fenómenos de movilidad social en el mercado de trabajo.

Evaluación de acciones

De acuerdo con estos planteamientos y siguiendo a Barbier, la evaluación de acciones tiene por objeto el proceso de cambio entendido como

Un sistema estructurado y dinámico compuesto por elementos estrechamente interdependientes y caracterizado porque asegura el paso de una situación dada a otra distinta.¹⁶

En el presente trabajo interesa la evaluación externa de las actividades de formación que está en función de la transferencia de capacidades -adquiridas en el tiempo de formación- y puestas en funcionamiento de manera individual en el trabajo o actividad laboral cotidiana.

Evaluación en la transformación del perfil profesional

En el campo específico de la producción de bienes y servicios, se puede identificar el perfil profesional como el "subconjunto de capacidades o disposiciones que operan en una situación profesional determinada".¹⁷

En la evolución del perfil profesional se consideran los cambios diacrónicos de un estado o punto de partida a otro estado o punto de llegada, en la trayectoria particular de los sujetos y en sus relaciones con otros agentes.

Esta concepción dinámica implica una serie de interacciones del punto (A) de inicio, al punto (B), que dan como resultado los procesos de evolución profesional, del devenir del enriquecimiento o de la movilidad laboral.

Por otra parte, si referimos el concepto de perfil profesional a la situación en la estructura social del mercado de trabajo institucional, se desprenden dos subcategorías de análisis: el perfil profesional de oferta, constituido por las capacidades transferidas del proceso formativo y/o laboral al campo de la producción, y el perfil profesional de demanda, definido por las capacidades requeridas en la situación institucional específica en que se desempeña la labor productiva.

Preguntas que guían el estudio

Algunos cuestionamientos que surgen en relación al objeto de estudio, desde esta concepción, son los siguientes:

- ¿Cómo se caracteriza el perfil profesional de los egresados de los diferentes programas formativos de posgrado?
- ¿Cuáles son los elementos de cambio en el perfil profesional de los egresados de posgrado?
- ¿Cómo es la trayectoria de evolución profesional de los egresados de posgrado?
- ¿Cómo se relacionan las acciones de transformación generadas en el campo productivo?

En el presente estudio se concibe a la acción de transformación como base constitutiva de los procesos formativos, cuyo eje es el "sentido" de la misma acción. En consecuencia, metodológicamente esto implica trabajar el mundo de la interpretación y de la comprensión.

Para comprender un acontecimiento determinado como una acción, es necesario no sólo atribuirle un sentido, sino la existencia de cuando menos una descripción, según la cual el acontecimiento puede ser descrito como realizado con un propósito.

Con base en estas premisas, un método adecuado para llevar a cabo el estudio, se inscribe en la perspectiva interpretativa, ya que se propone la comprensión del sentido en los sujetos, al reconstruir la subjetividad específica de cada individuo.

A partir de la definición del método, la mediación adoptada para la atribución de significados es la entrevista, por medio de la cual el individuo lleva a cabo la reconstrucción de los acontecimientos individuales y sociales.

La entrevista centrada en la narración constituye un procedimiento adecuado, ya que se sitúa entre la entrevista narrativa, libremente articulada, y la entrevista guiada.

En este caso, la entrevista se concentra en un "foco" de interés, que es la trayectoria laboral del sujeto en la evolución de un conjunto de capacidades a partir del momento en que egresa de un proceso formativo.

El estudio se centra en analizar el ejercicio profesional de los egresados, a fin de valorar los cambios que la formación introdujo en el ejercicio de la profesión en un momento histórico particular y en una situación institucional específica.

Se justifica entonces el diseño metodológico de un estudio de trayectoria, que se basa en la reconstrucción temporal de los actos a partir de la información recabada en un momento en el tiempo, en donde la fuente principal son los mismos egresados.

Particularmente, los cambios en el perfil profesional de cada egresado, identificados mediante la recopilación de información acerca del ejercicio concreto de las actividades profesionales, constituyen elementos de juicio para evaluar los resultados del proceso formativo que se lleva a cabo durante los programas de posgrado.

Avances y prospectiva general del proyecto

A un año de iniciado, el proyecto está en su etapa de instrumentación inicial. Se han realizado las primeras entrevistas y análisis en los sub-proyectos I y III.

El proyecto ha requerido del diseño de una base de datos computarizada, de alumnos, textos y elementos cuantitativos. Este se ha plasmado en un programa original llamado "Amatl" creación de Ingeniería Avanzada de Guadalajara, S.A. de C.V. También se ha recurrido al conocimiento y experimentación del programa Ethnograph, de Qualisreserach Inc., para trabajar las entrevistas y futuros registros de tipo etnográfico.

En cuanto a la aplicación de las pruebas de evaluación del CENEVAL y del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Universidad Autónoma de Baja California (EXANI III y EXHCOBA) se está en proceso de negociación para los convenios de aplicación.

El proyecto ha sido motivo de análisis y discusión del seminario de evaluación de los posgrados en educación del Primer Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación - Prospectiva para la Calidad realizado en Guadalajara durante los días 11,12 y 13 de Marzo de 1998.

Notas

- 1.SEP. Programa Nacional Indicativo del Posgrado, Modernización Educativa (6), 1989-1994. p.51
2. *Ibid.*:50 - 56
3. Barbier, Jean Marie. *La Evaluación en los Procesos de Formación*, Ed.Paidós, Barcelona, 1993.
4. Camps, Victoria. *Pragmática del Lenguaje y Filosofía analítica*, Ediciones Península, Barcelona, 1976.
5. Giménez, Gilberto, *Una Interpretación Semiótica de la Cultura*, (Mimeo.) s/f.
6. Bruner, Jerome. *Actos de Significado, Más allá de la Revolución Cognitiva*, Alianza, Madrid, 1990.
7. *Ibidem*
8. Lyons, John. *Introducción a la Lingüística Teórica*, Teide, Barcelona. 1968.
9. *Op. cit*, Camps. 1976.
10. *Op.cit*, Bruner:23.
11. *Op. cit*, Bruner:73.
12. Kaiser, Ruth. "La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación", en Revista Educación, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, RFA. pp. 81-109.
13. Orti, Alfonso. "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales, de Delgado y Gutiérrez (Coord.) Síntesis, Madrid, pp. 85-95.
14. Schutz, A. *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973.
15. *Op. cit*, Barbier:26.
16. *Op. cit*, Barbier:168.

17. *Op. cit*, Barbier:21.

Otras referencias

- ALONSO, Luis Enriquez (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de Delgado y Gutiérrez (Coord.) Síntesis, Madrid, PP.225-240.
- BARTHES, Roland.(1985) La Aventura Semiológica Paidós Comunicación, Barcelona.
- COULON, A.(1995) Etnometodología y Educación, Ed.Paidós, Barcelona.
- BACKOFF E. Y TIRADO F. (1992). "Desarrollo del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos", Revista de la Educación Superior, Méxicoc: ANUIES, vol XXI, núm.3(83), julio-septiembre.
- CRONBACH, L.J. (1990). Essentials of Psychological Testing. Nueva York: Harper Collins Publishers, Inc.
- DE LA TORRE. (1992) Guillermo. El Lenguaje de los Símbolos Gráficos, Limusa, México.
- ECO, Umberto.(1989) La Estructura ausente, Lumen, Barcelona.
- ENTREVERNES.(1982) Grupo de Análisis Semiótico de los Textos. Introducción. Teoría y Práctica. Ediciones Cristiandad, Madrid pp.239.
- GALINDO J.(1987)"Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro del trabajo etnográfico" en Estudios sobre culturas contemporáneas. Vol. 1, No.3 Mayo. pp. 151-183.
- GIL FLORES. (1994) Javier. Análisis de datos cualitativos Aplicaciones a la investigación educativa,Barcelona PP. 245.
- GÓMEZ ROBLEDO, Xavier. (1988) Los caminos de la semiótica (ortodoxos y liberales),ITESO (Cuadernos Huella 15),Guadalajara, pp. 39.
- HUBERMAN Y MILES , Qualitative Data Analysis , Sage, California, USA, S/f.
- MORRIS, Charles.(1985) Fundamento de la Teoría de los Signos, Paidós Comunicación, Barcelona.
- MIRANDA, Francisco. "Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista sobre la relación cualitativo-cuantitativa en la investigación social". En Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de Delgado y Gutiérrez (Coord.) Síntesis, Madrid, PP. 121-140.