

Durante la segunda mitad del siglo XIX, y en los países más civilizados de “Occidente”, la más descarnada discriminación sobre los pueblos de origen no europeo (minorías), lejos de considerarse una ideología perniciosa, llegó a constituir, para la inmensa mayoría de la población educada, el *resultado lógico de una verdad demostrada por las ciencias naturales* más avanzadas del período. La enorme violencia conceptual de la biología evolutiva humana, ejercida sobre las comunidades más débiles del planeta, tomó en la práctica la forma de una *Verdad irrefutable para muchos* de los espíritus más cultivados de la ciencia norteamericana y europea (...) La gran ciencia de fines del siglo XIX situó a todos estos grupos humanos (minorías) en un plano de nítida inferioridad evolutiva, de acuerdo con una fantasmagórica concepción de la esencia natural de la especie humana, *ajustada a los estándares y a los intereses de la burguesía blanca* de fin de siglo (...) La ciencia del “hombre blanco” llegó a demostrar la superioridad biológica de las poblaciones “caucásicas” de un modo tal que, en la práctica, *ésta resultaba un a priori irrefutable para la mayoría de la población educada* de las sociedades burguesas del fin de siglo (Sánchez, 2007, pág. 383).

Construcción social de la ética en la evaluación educativa

Dimas Sulbarán

Universidad Central de Venezuela¹

Junio, 2015

Resumen

Este trabajo atiende a una reflexión acerca de la “ética” en la Evaluación institucional desde una perspectiva socioconstruccionista; en tal sentido, enfatiza sobre su naturaleza social, histórica, cultural, ideológica y, por tanto, política. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión documental que ha permitido estudiar emblemáticos trabajos a nivel nacional e internacional. Tras describir y caracterizar las relaciones entre las nociones de ética y evaluación institucional, se muestra que la ética: a) tiene su origen en los acuerdos sociales y atiende a factores históricos, especialmente, lo ideológico y político, b) es inmanentemente cultural; por lo que está determinada por marcos de pensamiento y acción sentados en la tradición, c) está cargada de intereses y valores, por lo que entraña una imperiosa reflexión política acerca de sus oportunidades y amenazas, el ¿para qué? Y ¿para quién? Se da la evaluación; lo cual, permite entrever el peligro de sucumbir en favor de los intereses asociados al poder. Las reflexiones finales giran en torno a la necesidad de que los evaluadores recuperen la lectura crítica de la evaluación institucional; sus logros, las limitaciones y las deficiencias, en pos de la calidad educativa. La necesidad de que la evaluación institucional, en la actual situación política nacional, se someta a duda razonable, está relacionada con esta expectativa de ser una oportunidad de mejora real o la amenaza a los valores fundamentales de la evaluación, tales como: la equidad y la justicia. Las recomendaciones que se plantean incluyen que, más allá de minar el interés de mejorar, quienes estipulan sensato un rescate racional de la evaluación institucional, deben trabajar en la generación de propuestas de empoderamiento de sus principales actores en la procura de una actuación que represente los verdaderos intereses del Estado y no del grupo político dominante.

Palabras claves: psicología social, evaluación educativa, ética, cultura y política.

El problema de la ética en evaluación

El carácter inmanentemente humano de la evaluación se puede recoger en una afirmación muy precisa: es una construcción social. Autores como Peter Berger y Thomas Luckman (1968) acuñaron el término construcción social de la realidad para caracterizar la reificación de los

¹ Estudios de Maestría en Evaluación de la Educación, perteneciente al Área de Educación de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación.

fenómenos sociales como el producto de procesos intersubjetivos. Lo más emblemático de esta propuesta es que reivindica la naturaleza social, histórica, cultural, ideológica y política de la realidad social. Entre la carga de significados que implica declarar la evaluación educativa como construcción social está el rechazo al carácter ontológico de ésta. De esta manera, se invita a comprender que los criterios de la evaluación educativa no “son” fuera de los acuerdos humanos que los constituyen como una institución o mecanismo social al cual las personas le atribuyen el carácter de objeto real. Toda construcción social surge de las convenciones sociales contextualizadas en las que se promueve y busca atender a las demandas de regulación del comportamiento de los actores sociales. Como toda construcción social los criterios de la evaluación y; más específicamente, la evaluación educativa, son el producto de los acuerdos de los actores sociales involucrados, que tiene lugar en un marco de sentidos culturales, históricos y políticos.

Desde el socioconstruccionismo se invita a ver que el problema de la ética es fundamentalmente que como una persona construye la realidad, él o ella hacen juicios sobre esa realidad (Lulofs, 1994; Dean & Rhodes, 1998). Un análisis de la ética desde una perspectiva socioconstruccionista no puede dejar de lado el aspecto comunicacional; en este sentido, los autores antes mencionados, nos plantean cuatro situaciones que afectan cómo las decisiones se construyen socialmente como algo ético o no ético dentro de las comunidades de toma de decisiones, a saber: 1) el grado en que se han presentado opciones razonables, 2) si la información se ha presentado en forma justa; 3) si o no las llamadas para una decisión se basan en "buenas razones"; y (4) si el resultado de la evaluación viola o realza nuestros valores humanos (Lulofs, 1994). No es nuestro interés ahondar en detalles con respecto a la propuesta de la autora, nos interesa destacar que en la práctica el investigador evaluativo no está exento de esta dinámica descrita. En este sentido, vale cuestionarse acerca de. 1) Cómo se construyen las opciones de elección que ha tenido el investigador evaluativo para “hacer lo correcto”; responden estas a un discurso persuasivo o más bien coercitivo? 2) Cómo se construye la información a la que ha tenido acceso; a qué versión de la realidad obedece esa información? 3) Cómo se construyen las razones que orientan la práctica evaluativa del investigador; a qué intereses responde? y 4) cómo construyen la percepción de los resultados de la evaluación; en qué forma enaltecen o amenazan los valores del investigador?

Esta investigación parte del planteamiento socioconstruccionista que sostiene que la realidad social no está definida ontológicamente, fuera de los acuerdos sociales. De forma que, dado que la evaluación educativa se funda en acuerdos sociales con respecto al referente evaluativo, la práctica evaluativa es fundamentalmente una construcción social. Ahora, en este punto, vale la pena detenerse en la revisión crítica de esa construcción social que conocemos como el referente

evaluativo ¿cómo se construye socialmente el referente evaluativo?, sabemos que la literatura define el referente evaluativo como la pauta o patrón acordado de contraste para valorar o juzgar lo evaluado; en otras palabras, es la pauta para determinar cuando las cosas se están haciendo “bien”, son “buenas” o están “correctas”. Sin embargo, la historia ha demostrado, dramáticamente, que el “bien”, lo “bueno” o lo “correcto” es una mera interpretación de la realidad, una versión humana de los hechos que está determinada por factores psicosociales como la cultura, la política y la ideología. Así, los procesos de selección; una forma de evaluación educativa, en algún momento contempló criterios como el color de la piel o el sexo en la selección de aspirantes y esto era visto por el común como algo “correcto”. Hoy en día esto ya no es así y también se dice que es “lo correcto”. Entonces, lo correcto no es otra cosa que un esquema determinado por los marcos ideológicos dominantes. En este punto es interesante rescatar los planteamientos de la Psicología social cuando sostiene que:

...el terreno privilegiado de la ideología dominante en un orden social es el del *sentido común* o, como dice Garfinkel (1976), la *cultura común*”. El sentido común está constituido por todos aquellos presupuestos que hacen posible la vida cotidiana, la interacción "normal" entre las personas, aquellos elementos que se asumen como obvios y por ello mismo nunca o rara vez se someten a cuestionamiento y revisión. Todo lo que en una sociedad se estima como "de sentido común" es identificado con "lo natural", situándolo de esta manera por encima de las vicisitudes históricas. Cuando las exigencias objetivas de un sistema social logran articularse como exigencias subjetivas de sentido común que se traducen en hábitos, rutinas y roles estereotipados, puede afirmarse que ese sistema ha echado raíces (Martín-Baró, 1985, pág. 5).

Ahora, de acuerdo con lo expuesto, el problema de la construcción social de la ética lleva a dos variantes fundamentales: en la primera, la persona se orienta hacia lo convencionalmente “correcto”, lo que se pone en cuestión es si lo “correcto” es lo “correcto”. En el segundo caso, la persona no hace “lo correcto”; sin embargo, hace lo que “debía” hacer.

Un elemento importante a considerar para juzgar en qué medida se está actuando apegado a la ética es el grado en que se han presentado opciones reales de elección. Esto nos lleva a preguntar acerca de cómo se construyen las opciones de elección que ha tenido una persona, en nuestro caso particular, el investigador evaluativo para “hacer lo correcto”; comprender en qué medida la actuación de una persona responde a un discurso persuasivo o más bien coercitivo? Elección o falacia de elección? Pensando en términos del sentido común, elige el hijo que decide quedarse en

su casa un sábado por la noche después que su padre le dice: tú decides, puedes ir pero hablamos mañana! vale la pena preguntarse qué oportunidades tiene la ética cuando una institución tiene como política aniquilar la crítica, provenga de donde provenga? Cuando es sabido que “a los jefes no les gusta que le digan que las cosas se están haciendo mal” o “a mí me contrataron para demostrar que las cosas se están haciendo correctamente”, entre otras.

El segundo elemento que hemos adelantado es si la información se ha presentado en forma justa; se ha hecho un esfuerzo sincero por presentar todas las visiones, puntos de vista u opiniones acerca del objeto que permita neutralizar los sesgos de la información. Cómo se construye la información a la que ha tenido acceso; a qué versión de la realidad obedece esa información? Quiénes son los convocados a escribir la historia? En su momento el tercer Reich escribía la historia y, desde su punto de vista, los judíos, los polacos, los negros, las personas con cualquier discapacidad, etc., eran la causa de todos los males que sufría Alemania; por su parte, los líderes del partido se erigían como los elegidos por la historia para salvar al pueblo alemán. Hoy en día, con otros líderes en el poder, los buenos de otrora ya no son tales y esto “es un hecho”. En un contexto más cercano, se sabe de instituciones en las que los resultados no han sido dados a conocer a la comunidad por una decisión de las autoridades a cargo. Este punto se conecta con el anterior porque la comunicación no se da en el vacío; por el contrario, ocurre en un contexto, una situación, un clima y este debe propiciar el diálogo para que la información sea rica y válida. Es un asunto ético en qué medida el investigador se compromete con la verdad, pero también en qué medida se le permite apegarse y difundir la verdad.

En tercer lugar, hay que revisar críticamente en qué forma los llamados para una decisión se basan en "buenas razones"; cuando se privilegian ciertas formas de acción es necesario estudiar cuáles son los argumentos que justifican o legitiman unos comportamientos como “correctos” en detrimento de otros calificados como “incorrectos”. Cuando, por ejemplo, la evaluación es empleada en procesos de selección qué hace que unas formas de exclusión se privilegien sobre otras? Cuando se evalúa la calidad de un programa social cualquiera qué marcos de referencia guían la construcción de los indicadores? En este sentido, llama la atención saber cómo se construyen esos marcos de sentido que nutren las razones que orientan la práctica evaluativa del investigador; a qué intereses y valores responde?

Finalmente, pero no menos importante, hay que revisar si el resultado de la evaluación viola o realza nuestros valores humanos. Tras haber expuesto los puntos anteriores, resta un elemento subjetivo importante en la comprensión de la ética en el evaluador es el estudio del sentimiento de culpa. En qué medida el evaluador está consciente de que ha hecho mal; en este sentido, vale la pena cuestionarse acerca de cómo construyen los evaluadores la percepción de los resultados de la

evaluación; en qué forma estos enaltecen o amenazan los valores del investigador? Si el tema de la ética es un asunto que deviene del estudio de la conducta consciente, vale la pena revisar cómo se construyen las relaciones con esos significados acerca del “bien” y el “mal”, lo “bueno” y lo “malo”, lo “correcto” y lo “incorrecto”. Al respecto, la literatura nos muestra por lo menos tres tipos de "responsabilidad" que, según las circunstancias, parecen estar amenazadas por la posibilidad de que nuestras acciones y actitudes sean causadas por factores externos, sobre los cuales no tenemos control: responsabilidad personal, responsabilidad moral y responsabilidad sustantiva (Scanlon, 2010). Cuando un evaluador no está haciendo lo correcto, aunque las circunstancias determinen que es “lo correcto”, pero ante lo hecho siente culpa, estamos en presencia de una persona cuyo compromiso ético está restringido por factores ambientales. Situación que es distinta al caso que declara estar satisfecho con lo hecho, es decir, actuando de forma “incorrecta”.

Enmarcados en una postura crítica se parte del cuestionamiento al paradigma naturalista que supone el representacionismo de la realidad social fundado en el determinismo, reduccionismo, conservadurismo y ahistoricismo. Estas críticas alzaron su voz en numerosos autores para sostener que, a diferencia de los hechos naturales, los fenómenos humanos responden a una naturaleza social, compleja, dinámica y dialéctica; por tanto, cambiante (Guba & Yvanova, 2002). La ética en la evaluación educativa, como fenómeno humano, se adecúa a esta naturaleza social, compleja, dinámica y dialéctica; por tanto, ideológica y política que han enfatizado las críticas al positivismo. Como fenómeno social la ética en la evaluación ocurre en las relaciones e interrelaciones entre los sujetos que comparten una determinada comunidad de sentidos, intereses y valores, tales como la Escuela, Facultad, Universidad, Ministerio de Educación Superior, Alto gobierno, etc. Implica complejidad en tanto que los factores que la determinan son múltiples, esto implica: el acontecer cultural, ideológico, económico y político, entre otros. Es dinámica en tanto que la realidad social está en interacción con los procesos históricos y esto incide en la definición de los criterios de calidad. En tanto que fenómeno humano la ética en la evaluación es inmanentemente cultural y está determinada por los hábitos y las tradiciones de pensamiento y acción de una comunidad determinada. Recordando que ante todo, este es un asunto educativo, cerramos este punto con un texto que recuerda a uno de los pedagogos más emblemáticos de la cultura ética en educación, tal como lo fue Paulo Freire:

Se encuentra en Paulo Freire la disposición a elaborar una educación orientada a la consecución del protagonismo del maestro en el proceso de transformación educativa, vinculándolo fundamentalmente con el estudio de la pedagogía, educación, la ética para la liberación, y todo esto referido desde la perspectiva del modelo pedagógico para los

oprimidos, el cual da cuenta del proceso ontológico que define la realidad de miseria, explotación, y analfabetismo, que circunda el modo de vida de las sociedades latino americana (Gelvis & Useche, 2009, pág. 183).

Sobre ética y política

El tema de la ética en la investigación evaluativa es, inevitablemente, un tema político. Los compromisos políticos del investigador son una fuente inminente de amenazas a la evaluación, tales como el hecho de que los resultados de la evaluación estén determinados por la política (Hunter, 2009). El asunto de la ética es el de la responsabilidad que tenemos cada uno con “hacer las cosas correctamente”, pero la cuestión de “hacer las cosas correctamente” no se agota en sí misma; no es “hacer las cosas bien” por sí, es porque lo que hacemos ocurre en un mundo de interacciones y lo que hacemos “bien” o “mal” ha de impactar en las acciones de otras personas, incluidas las decisiones políticas. Por su parte, el tema de la política atiende a la administración de lo público, de las decisiones que trascienden al propio sujeto; entiéndase: grupos, comunidades o instituciones. Esto deviene en que el tema de la ética y, más específicamente, en la investigación evaluativa está ligado a la política y así lo señalan autores como Carol H. Weiss; quien, ya en 1973, publicó su obra "Where politics and evaluation research meet"; *Donde la política y la investigación evaluativa se encuentran*. Según lo señala el autor en su obra:

Las consideraciones políticas se entrometen en tres formas principales, y el evaluador que no reconoce su presencia se expone a una serie de choques y frustraciones:

En primer lugar, las políticas y los programas con los cuales trata la evaluación son las criaturas de decisiones políticas...

En segundo lugar, porque la evaluación se lleva a cabo con el fin de nutrir la toma de decisiones, sus informes entran en la arena política...

En tercer lugar, y tal vez menos reconocida, la evaluación en sí misma tiene una postura política..." (Weiss, 1993, pág. 94).

Vale destacar de los planteamientos de Weiss (1993), la responsabilidad del investigador cuando señala que el problema de las implicaciones políticas se conecta con un asunto de conciencia por parte de éste. Lo que queremos destacar con esto es que la evaluación es una práctica que no debería llevarse a cabo sin un ejercicio de conciencia que permita visualizar los intereses y motivos, manifiestos y subyacentes, que determinan los cursos de acción del proyecto de evaluación y, por consecuencia, las implicaciones políticas de dicho actuar y las posibilidades para alcanzar los

objetivos últimos de la evaluación: la mejora de los sistemas. Ante esta situación, el investigador debe estar atento a los factores que amenazan su independencia y objetividad (Markiewicz, 2008), responderse preguntas del tipo: ¿cuáles son los verdaderos intereses que orientan este proyecto?, ¿quiénes se beneficiarán de los resultados de este proyecto?, ¿existe un compromiso real con la mejora?, ¿se está haciendo un esfuerzo real por conocer las debilidades del sistema que amenazan las oportunidades de los grupos menos favorecidos políticamente?, ¿en qué forma contribuye realmente a “mejorar” la situación actual de dichos grupos?, entre muchas otras, igualmente relevantes que permitirán al investigador concientizar acerca de las implicaciones de su quehacer.

El párrafo anterior incluyó de forma intencional los términos “verdadero” y “real” en el planteamiento de una serie de preguntas que deberían guiar en forma fundamental cualquier investigación evaluativa. Dichos términos aluden a la antítesis de aquellos, a saber, “falsos” y “aparentes”. Los análisis del discurso guiados por autores como Van Dijk (1998), permiten sostener que toda ideología puede ser expresada o formulada en el lenguaje natural; y en todo caso, las creencias ideológicas necesitan ser expresables a través de sus presencias o ausencias en algún tipo de lenguaje o sistema simbólico. La ética en la investigación conlleva una reflexión con respecto a nuestros compromisos ideológicos, preguntarnos ¿en qué medida mi afiliación ideológica está moderando los resultados de mi práctica investigativa? Y en tal sentido, ¿en qué medida mis prejuicios ideológicos están boicoteando mis posibilidades para acceder a los contenidos “verdaderos” y “reales” que subyacen a un proyecto de evaluación determinado?

La diferencia entre atender en forma “verdadera” y “real” a los compromisos éticos de la evaluación es lo que nos conduce a rescatar los planteamientos de Stufflebeam y Shinkfield (1993), quienes por diferenciación con respecto a la evaluación “verdadera” acuñan los términos de pseudoevaluación y cuasievaluación. Se recordará que, cuando se habla de pseudoevaluación se hace referencia a aquellas evaluaciones donde “quienes las llevan a cabo, ocultan, falsifican o manipulan los resultados para el logro de ciertos objetivos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993:67). Por su parte, los estudios cuasievaluativos, son utilizados para “enjuiciar el valor o mérito de un objeto, mientras que en otros su alcance es demasiado estrecho o sólo tangencial a las cuestiones del mérito o valor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993:70). En ambos casos, la evaluación no cumple con criterios fundamentales, tales como justicia y exhaustividad; así como utilidad y pertinencia.

El problema de la ética en la evaluación educativa es un asunto complejo y su estudio pasa por reconocer el carácter histórico y político de la práctica evaluativa. Razón por la cual, se encuentra en forma inherente asociada al manejo del poder y a procesos ideológicos. Llama a sensibilizar acerca de los discursos que permiten legitimar el *estatus quo* a costo del menoscabo de “valores” esenciales como la justicia y rigurosidad; así como la utilidad y pertinencia, para procurar

las correcciones a los problemas “verdaderos” y “reales” del sistema. La ética en la investigación evaluativa no escapa a la crítica de autores como Paulo Freire, cuando denunciaba la necesidad de que la práctica pedagógica contribuyera a desenmascarar las debilidades del sistema y con ello favorecer la atención de las necesidades de los grupos excluidos sistemáticamente por el modelo político de turno.

Algunas investigaciones se han adelantado al estudio de la ética en la investigación evaluativa, tal es el caso de los trabajos de Moreno (2011), quien expone algunas reflexiones con relación a la ética en las prácticas de evaluación educativa, particularmente, en el aula de clases. En el mismo se estudia “el papel de la ética en la conducta profesional evaluadora, así como algunos dilemas y controversias éticas que afrontan los evaluadores” (resumen). Sin embargo, en el contexto actual no existen investigaciones que aborden de forma crítica el problema de la ética en la investigación evaluativa. En este sentido, considerando el carácter histórico del fenómeno y entendiendo que la ética es una construcción social (Berger & Luckman, 1968; Gergen, 1996), un problema interesante es conocer ¿cuáles son los discursos ideológicos que subyacen a la práctica evaluativa en el contexto nacional? ¿Cómo se legitiman valores como la calidad y la equidad? ¿Cómo se construyen valores como la eficacia y la eficiencia?, entre otras preguntas que pudiesen emerger en la construcción del conocimiento acerca de la ética en la investigación evaluativa con los propios actores.

Método

Partiendo del supuesto de que todo paradigma se define en función de cinco ejes fundamentales, a saber, teórico, ontológico, epistemológico, metodológico, ético y político (Parra, 2005), se pretende mostrar a continuación la descripción en términos de la postura paradigmática que define la presente investigación.

En este orden de ideas, se considera conveniente exponer las diferencias fundamentales entre el paradigma positivista o empirista y el pospositivista o postempirista. Sabemos que estas deben ubicarse principalmente en su abordaje epistemológico, gnoseológico o de la teoría del conocimiento (Parra, 2005). El postempirismo, supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las “cosas reales” y el conocimiento como copia de esa realidad (Rorty, 1979). El conocimiento, en cambio, se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el sujeto “objeto” conocido (Martínez, 1993, 2000).

Lo anterior enmarca el planteamiento pragmático que guía esta investigación y define una posición ontológica en la cual se ve al hombre como determinado por estructuras de significados

hacia los objetos cotidianos, la realidad social es múltiple, construida y holística y la sociedad tiene propiedades emergentes (Parra, 2005). En pocas palabras, es el producto de las relaciones de una totalidad social, que no se reduce a sus elementos (Martínez, 1993, 2000).

Por las razones antes expuestas, el interés cognoscitivo que guía esta propuesta de investigación no es en ninguna forma la de alcanzar la verdad en torno a factores explicativos universales del tipo causal, sino de la verdad como aquello que es útil saber para tener una existencia mejor (Rorty, 1991). No obstante, se ubica desde una perspectiva metodológica, histórica y política de esta realidad que se pretende estudiar, en torno a los procesos de entendimiento de la ética, desde la mirada de personas que realizan evaluación educativa en instituciones de educación venezolanas. De modo que interesa el estudio cualitativo de estos sujetos que construyen sus prácticas sociales en un mundo de la vida, que es un mundo esencialmente significativo, político y cultural.

Esta investigación se adscribe metodológicamente al giro interpretativo para el estudio de la realidad social, en razón de que sus técnicas buscan la recolección, almacenamiento y análisis del lenguaje como forma fundamental de interacción y comunicación, se apoya en el uso de diseños emergentes y flexibles, que posibilitan modificar las decisiones iniciales conforme se vaya avanzando en el estudio. A la vez, estas características lo hacen abierto a disposiciones que surgen en el mismo proceso de investigación, con el propósito de conocer el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan al fenómeno en cuestión y comprender esta realidad social mediante la significación y las relaciones en su estructura dinámica. Se entiende que el lenguaje como texto se fundamenta en las experiencias de los actores y por esta razón puede ofrecer una aproximación a sus mundos de vida.

A nivel político y ético, la perspectiva teórica y metodológica sobre la cual se enmarca esta investigación, parte del principio que la realidad social se construye, reconstruye y transforma en las inteligibilidades negociadas de los seres humanos en interrelación (Ibáñez, 2003), se tomó en consideración el hecho de que se está contribuyendo a la construcción de conocimiento y en este sentido, formas de interpretar la realidad. Da un salto paradigmático con relación al modelo positivista, al tomar en cuenta el respeto y la responsabilidad con el sujeto como partícipe en procesos superiores de decisión y de estar en el mundo. Un compromiso crítico de la realidad social y voluntad para promover la transformación de esa realidad, que con base en procesos históricos y culturales coloca los intereses de unos grupos por encima de los de otros.

Los Participantes

La siguiente exposición parte del entendimiento de que una muestra cualitativa es una parte de una comunidad, colectivo o población que se elige tomando en cuenta “criterios de representación socioestructural, a diferencia del supuesto de representatividad estadística más apreciado en el razonamiento metodológico cuantitativo” (Navarrete, 2000 p. 166). De este modo, atendiendo a nuestro interés en los significados situados en los mundos de vida, lo que se busca es que la selección de los participantes atienda a la comprensión de las diferencias en los puntos de vista que les confiere a los actores la posición en la red de relaciones sociales desde la cual se configura el objeto-fenómeno de interés. De este modo:

... cada unidad de estudio expresa la posición diferencial que ocupa en la estructura social, en nuestro caso también organizacional, de las vivencias de la docencia, y todas juntas reproducen en su composición y dinámica las situaciones sociales del fenómeno. El acceso a estas supone dar cuenta de la diversidad de matices, lo que se denomina heterogeneidad estructural, que se manifiesta desde la comprensión de las relaciones sociales relevantes (Navarrete, 2000, pág. 167).

Un proyecto de muestra cualitativa que involucre la participación de personas involucradas con la evaluación educativa se ha de concretar en un proceso que se irá perfilando gradualmente conforme avance el examen de los casos. Los mismos serán seleccionados siguiendo un diseño emergente de incorporación de sujetos cuyas características permitan confiar en que los diálogos darán cuenta de la construcción de significados acerca de la ética en la evaluación educativa.

En este punto, escapa de las posibilidades de este proyecto una definición estricta de la muestra, a priori al trabajo de campo, dado que el diseño de la investigación en general es emergente. No obstante, de acuerdo con la literatura, suponemos que algunos criterios pueden favorecer la selección de los participantes apuntando a la diversidad socioestructural que caracteriza a nuestra población de interés. En este sentido, la forma intencional de la muestra ha de atender a las revisiones teóricas para procurar una variedad de los sujetos en aspectos sociodemográficos que se han mostrado vinculados con la construcción de los significados de la ética en la evaluación, que puedan mostrarse como relevantes en la configuración de los significados de “lo correcto” por los evaluadores en el curso de la investigación y suponga la posibilidad de profundizar en la comprensión y un desarrollo en los niveles de entendimiento del fenómeno, atendiendo a un criterio de saturación teórica.

En nuestro interés investigativo, la cantidad mínima de unidades será concebida desde la saturación teórica (Navarrete, 2000; Strauss & Corbin, 1990). La amplitud de la muestra, como hemos reiterado dista de los criterios definidos por el método positivista de representación estadística. El punto de saturación de la muestra supone el examen crítico de las construcciones de sentido, de modo que a partir de una cantidad determinada, los casos que se van incorporando tienden a repetir, saturar, el contenido de las interpretaciones alcanzadas.

El punto de saturación es un proceso que supone, por un lado, la diversificación al máximo de los casos de estudio que dan cuenta de las diferencias de la muestra y de la heterogeneidad estructural del fenómeno de estudio (Navarrete, 2000 p. 172).

En función de los criterios teóricos pertinentes se espera que un número aproximado entre 12 y 15 participantes pudiera llevarnos al punto de saturación teórica.

Prácticas de recolección de la información

No es propio de la tradición cualitativa definir “un diseño” acerca de cómo se debe realizar una investigación siguiendo unas reglas metodológicas, a priori, ya que existe el riesgo de que una programación exhaustiva pudiera anular la posibilidad de acoger lo inesperado (Guba & Yvanova, 2002; Taylor & Bogdan, 2000). En función de esto, en esta investigación se confía en el uso de un diseño de tipo emergente².

Por esto, aunque siempre es útil una preparación previa de aspectos fundamentales del trabajo de campo, como se explicará a continuación, se considera necesario prever cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se pretende estudiar. En este sentido, permanecer abiertos a la posibilidad de modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/proceso de estudio (Charmaz, 2006). Ello refleja el deseo de que la investigación tenga como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, los cuales no se conocen ni comprenden en situaciones estructuradas fuera del contexto.

No sólo por el respeto a la congruencia epistemológica es casi inevitable que las decisiones del diseño no sean especificadas de antemano. Aun así, es posible y recomendable realizar una planeación que apoye el diseño “emergente”, lo que por antagónico que parezca permite la flexibilidad del proceso de investigación. En tal sentido, se tomarán en cuenta las propuestas para el

² El diseño en la investigación cualitativa a menudo se denomina emergente, ya que “emerge” sobre la marcha. Esto quiere decir que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, de forma que el investigador se permite ir tomando decisiones en función de lo que ha descubierto.

diseño de investigaciones cualitativas (Creswell, 1998; Strauss & Corbin, 2002; Taylor & Bogdan, 2000), para el desarrollo de un “círculo de actividades” que comprenda: a) el análisis de la factibilidad; b) concretar los recursos; y c) trabajo de campo.

En principio, se concretarán algunos aspectos como: el sitio donde se realizará el estudio, en particular, la identificación de los ambientes del sitio que podrían ser especialmente propicios para la recogida de datos significativos; así como de elementos clave que podrían favorecer (o impedir) el acceso a fuentes determinadas de datos, conseguir el acceso y lograr el rapport, la selección de muestras intencionales; la colecta de materiales pertinentes acerca del sitio; la organización, documentos descriptivos; se definen y aseguran los instrumentos que serían útiles para la recogida y el análisis de los datos, como: el guión de entrevistas, grabadoras de voz, diario de notas, equipos para el procesamiento de texto, etc. Con lo anterior, se pretende dar lugar al trabajo de campo, que incluye la recopilación y registro de los datos, la exploración de temas sobre el terreno, y el almacenamiento de datos.

El trabajo de campo se fundará en el uso de estrategias de recolección de datos que privilegian la entrevista en profundidad y en menor grado la observación participante (Taylor & Bogdan, 2000), especialmente en el contexto y enfoque de los estudios fenomenológicos y hermenéuticos, ya que sus procedimientos responden mejor, y gozan de un mayor nivel de adecuación, a los requerimientos; las exigencias del modelo teórico y de explicación, propios de la fenomenología social y la hermenéutica.

El aspecto “circular” (Creswell, 1998) es un punto interesante de la propuesta, que rescatamos para este proyecto, sobre todo por su adecuación al carácter emergente del proceso de investigación cualitativo, la superación de los esquemas lineales, lo cual apoya el hecho de que en reiteradas ocasiones el investigador se permite “regresar” a un punto ya avanzado del proyecto y en este sentido al campo y a los actores.

La recolección de datos

Para el juego de conversaciones que nos permitirán acercarnos al propósito central de la presente propuesta de investigación se ha considerado conveniente el uso de la entrevista en profundidad. En este sentido, nos hemos inspirado en la propuesta, que se define en los siguientes términos:

La entrevista en investigación cualitativa se define como: aquella que trata de describir y mostrar los significados de los temas centrales en el mundo de la vida de los sujetos. De forma que, la principal tarea en la entrevista es entender el significado de los fenómenos descritos; lo que los entrevistados dicen (Kvale, 1983, pág. 171).

Asimismo, de acuerdo con Kvale (1983), nos permitimos suponer y tomar en consideración que este proceso de producción de significados en la entrevista cualitativa favorece nuestro propósito por los siguientes aspectos: a) se centra en el mundo de vida del entrevistado; b) busca entender el significado del fenómeno en su mundo de vida; c) es cualitativa; d) descriptiva; e) específica; f) carece de presuposiciones; g) se focaliza en ciertos temas; h) es emergente; i) está abierta al cambio; j) depende de la sensibilidad del investigador; k) toma lugar en una interacción interpersonal; y l) puede ser una experiencia positiva.

El tema de la confiabilidad y validez de los datos obtenidos de la entrevista cualitativa es un punto crítico que merece ser atendido desde una comprensión fenomenológica y hermenéutica de la ciencia que hace posible volver a interpretar los criterios comunes para la evaluación de la confiabilidad y validez de los datos con relación a los requisitos específicos de la investigación interpretativa (Golafshani, 2003; Inneraty, 2006). En este sentido, Kvale (1983) discute algunas de las cuestiones relacionadas con la confiabilidad y la validez de los resultados de la investigación cualitativa en Psicología, entre estos: a) el problema del sesgo del entrevistador; b) la cuestión de las cuestiones principales; c) el análisis de las entrevistas; d) validez de contenido y significado de la interpretación. Las primeras dos se atenderán a continuación, mientras que las últimas serán trabajadas en el apartado de análisis de los datos.

Suponemos que un elemento fundamental con relación a la confiabilidad y validez de los datos de la entrevista cualitativa tienen que ver con el manejo de los prejuicios del investigador y la construcción de la(s) pregunta(s), para lo cual hemos hallado una referencia útil, en los propios trabajos de Gadamer (1977) cuando explica la experiencia hermenéutica de la pregunta, como origen de la situación hermenéutica. De este modo, la exposición que sigue responde al interés por precisar ¿qué caracteriza a la pregunta? y mostrar su pertinencia para un mejor ejercicio comprensivo-interpretativo de los significados de la ética en evaluadores.

En Gadamer (1977), la pregunta establece una situación de diálogo de la cual hemos extraído ocho características, que se resumen en los siguientes términos:

- La pregunta tiene un sentido o dirección, una orientación o perspectiva.
- La pregunta abre.
- La pregunta se plantea en un horizonte hermenéutico.
- La pregunta hace de la dialéctica un juego que supera el esquema pregunta-refutación-indagación-conclusión.
- La pregunta tiene su origen en la inquietud primera respecto de algo ya sabido.
- La pregunta, como emergente de la ocurrencia, es una ruptura con los prejuicios.
- Como arte del pensar, la pregunta es un juego dialéctico abierto a la alteridad.

Hemos concebido en conjunción con la propuesta de Gadamer (1977), la posibilidad de abordar de forma confiable y válida las preguntas directrices que darán cuerpo a los datos que permitirán alcanzar los objetivos de investigación. Se entiende que, desde la pregunta hermenéutica, la ética es colocada bajo una perspectiva reflexiva y nos acerca a la comprensión de los significados que se construyen en un mundo social de la vida. Coloca en un estado de suspensión, de *epoché*, nuestros prejuicios, presupuestos y horizonte interpretativo acerca de los significados de la ética, pues “el sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta” (Gadamer, 1977 p.440). Del mismo modo, plantea una actitud crítica por parte del investigador que le permite a partir de este saber puesto entre paréntesis no sólo juzgar lo que es correcto o creíble sino en excluir lo incorrecto por la misma razón, pues la dialéctica de la pregunta no refiere a una refutación *per se* de la opinión y los supuestos, ni tampoco es el ejercicio de la demostración. Por eso dice Gadamer que “el arte del preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación” (Gadamer, 1977, pág. 444).

Por eso la dialéctica, que permite sostener el círculo hermenéutico, el ir y venir de los textos a los datos, se basa en un pensar capaz de reforzar lo dicho desde la *cosa-en-sí*; en nuestro caso desde las versiones de la ética de los evaluadores. Pero esto es un tema que será ampliado, en lo sucesivo, para el estudio de su congruencia metodológica en el análisis de las entrevistas con los supuestos y estrategias de interpretación de los datos.

5.6. Estrategia de almacenamiento de los datos

Partiendo del hecho de que el material primario o protocolar (anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, transcripciones de la entrevista, etc.) sea lo más completo y detallado posible, el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. En otras palabras, se revisará exhaustivamente los relatos escritos y se oirán las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de los discursos subyacentes al texto (Potter & Wetherell, 1996).

Con cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas se nos permitirá captar aspectos o realidades, nuevos detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. En la práctica, en cada revisión

del material disponible será útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen mayor poder descriptivo, poniendo símbolos pictográficos, mnemónicos o numéricos, elaborando esquemas de interpretación posibles, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

La propuesta epistemológica que guía esta investigación sugiere que se facilite “*ver todo lo que hay y nada más que eso*” (Martínez, 2000, pág. 70). El objetivo, es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de categorización. Aunque, se sabe que desde el comienzo mismo de la recolección de datos y de toda información, ha comenzado el proceso de la categorización, como también, aunque en menor escala, el del análisis e interpretación teórica; sin embargo este es un punto que desarrollaremos dentro de las estrategias de análisis de datos.

5.7. Estrategia de análisis de datos

Dado que el interés cognoscitivo que guía esta investigación no es en ninguna forma la de alcanzar la verdad como representación de la realidad con base en factores explicativos del tipo causal, con relación a los procesos de construcción de significados acerca de la ética; más bien nos interesa el estudio de tipo comprensivo de los sujetos que dedicados a los procesos de evaluación educativa construyen sus prácticas sociales en el ámbito de un mundo de la vida. Por tanto, esta propuesta de trabajo sólo pretende ser una lectura de una realidad enmarcada dentro de nuestra cotidianeidad.

En el marco de una propuesta cualitativa de estudio de la realidad social; la presente propuesta de investigación, se adscribe al análisis de discurso como la forma que mejor aprehende esos procesos desde los cuales se puede explicar de manera comprensiva la experiencia de los participantes. De esta forma, se concibe por discurso toda forma de interacción hablada, formal o no, así como todo tipo de textos escritos. Se entiende que dicho discurso, se fundamenta en las experiencias de los actores y por esta razón, nos puede ofrecer una aproximación a ella. De esta manera, se supone que las prácticas cotidianas de la ética pueden ser absorbidas desde el ámbito discursivo; dentro de un tránsito de actividades que privilegia las experiencias colectivas e individuales que se producen en los espacios públicos.

Somos partícipes de la idea de utilizar el análisis de discurso como estrategia de análisis de los datos debido a que como señalara McKinlay y Potter (1987, p. 444 c.p. Montero, 1994 p. 54) en el lenguaje se incorpora el sedimento de prácticas sociales que socavan su uso como medio descriptivo neutral. De esta manera, en concordancia con los planteamientos de Teun Van Dijk (s/f) *en el análisis ideológico del lenguaje y del discurso como una postura crítica se supone que es*

posible poner "al descubierto" la ideología de los actores a través de una lectura minuciosa, mediante la comprensión o un análisis sistemático, siempre y cuando los usuarios 'expresen' explícita o inadvertidamente sus ideologías por medio del lenguaje u otros modos de comunicación. Entre estas prácticas sociales se cuentan las estrategias discursivas que forman parte de la función ocultadora y distorsionadora de los procesos ideológicos.

En este orden de ideas, se entiende, asimismo, que el discurso es la actividad humana por excelencia, "sobre lo que está construido todo el entramado de relaciones que hacen posible la existencia de una esfera pública y de la creación y recreación constante y emergente de la vida cotidiana" (Sananes, 2005, pág. 99). Resulta particularmente interesante, dado que, es una práctica meramente psico-social que favorece la sedimentación de los procesos históricos y culturales, lo cual permite el surgimiento de las instituciones y los universos simbólicos; solidificados y cambiantes, que construye los modos de estructuración de un mundo de la vida. Se acuña el término prácticas discursivas, para denotar:

...no sólo la actividad humana estructurada simbólicamente, a través de la cual las formas de definición de los auto-conceptos vinculados con la identidad, son posibles como prácticas psico-sociales; sino, además, para describir las estrategias discursivas y comunicativas que utilizan los actores sociales para posicionarse y promover o discriminar formas identitarias que tienen lugar en el espacio público (Sananes, 2005).

En este orden de ideas, nos hacemos solidarios con la perspectiva teórica (Montero, 1989), cuando afirma que estas prácticas sociales son usadas para presentar los argumentos favorables a una concepción de la realidad, para situarlos por encima de otros, para hacerlos convincentes, para otorgarles importancia o para hacer resaltar la que tengan, a fin de sostener una posición, y en el caso de la ideología, unos privilegios, convenciendo de la veracidad y naturalidad de lo comunicado, de tal manera que otras explicaciones o razones no sean tomadas en cuenta o ni siquiera se considere su existencia o beligerancia. Se busca así crear la ilusión del carácter no discutible del discurso, diluyendo las contradicciones mediante recursos lingüísticos que oscurecen u ocultan su incoherencia.

En este sentido sería interesante revisar a la luz del conocimiento de las "estrategias discursivas" los tratamientos de carácter ideológico, es decir, de esas formas que adopta el discurso para introducir, difundir, imponer consideraciones que bien por ocultación o por distorsión, buscan la perpetuación de la hegemonía de ciertos intereses, de ciertas ideas y que denunciamos en su

forma de marcos de entendimiento y sentidos acerca del “bien” y el “mal”, lo “correcto” y lo “incorrecto” que guían la acción de los evaluadores.

Habiendo así reconocido la necesidad de aproximarnos al estudio de los procesos de construcción social de la ética; a partir de la dimensión pragmática del lenguaje, considerando los usos de tales términos para dar cuenta de una forma de actuar. Damos paso a la exposición concreta de la estrategia de análisis de datos que seguirá la presente investigación.

Para el análisis de los datos se pretende seguir la propuesta de Potter y Wetherell (1996). Tomando en cuenta que este autor ha afirmado que “*no existe una receta única para hacer análisis de discurso*”. El análisis es, por tanto, artesanía que puede ser desarrollado con diferentes grados de habilidad. El mismo, se ha centrado en buscar los contenidos de las actividades de justificación, racionalización, categorización, construcción de sentido e identificación de sentido de los actores sociales en un contexto situacional (Potter & Wetherell, 1996).

De esta manera, al enmarcar el discurso como una construcción del individuo hacia unos fines y funciones determinados, y partiendo de la variabilidad como clave para el estudio, se busca una serie de estructuras de vocabulario, gramáticas y narrativas; lo que se denomina *repertorio interpretativo*. De acuerdo con la literatura, los repertorios interpretativos son *las regularidades que se generan en los discursos partiendo de que hay unas unidades lingüísticas relativamente vinculadas e internamente consistentes* (Potter & Wetherell, 1996). Sin embargo, la elaboración de estos repertorios no queda muy clara, pero se trataría de llegar a dichas regularidades a través de una cuidadosa lectura de las transcripciones, por lo cual se generarán grupos pequeños discursivos que se vinculan entre sí por tener una estructura lingüística parecida, por utilizar una serie de términos similares o conllevar unas ideas semejantes. Este modelo propone, fundamentalmente, la elaboración de estos repertorios partiendo de una simple interpretación por parte de los investigadores.

Partiendo de estos presupuestos nuestra propuesta es adscribirnos a la tarea de organizar y presentar los repertorios interpretativos, las variaciones y las funciones considera dos líneas centrales, en concordancia con los objetivos de esta investigación, en primer lugar ¿cuáles son los discursos ideológicos que subyacen a la práctica evaluativa en el contexto nacional? ¿Cómo se legitiman valores como la calidad y la equidad? En segundo lugar, ¿Cómo se construyen valores como la eficacia y la eficiencia?, entre otras preguntas que pudiesen emerger en la construcción del conocimiento acerca de la ética en la investigación evaluativa con los propios actores.

Reflexiones finales y algunos aportes a la problemática

El trabajo llevado a cabo indica la necesidad de que la ética en la evaluación institucional recupere la lectura crítica de la práctica evaluativa, en pos de la calidad educativa. La necesidad de que la evaluación institucional se someta a duda razonable, está relacionada con esta expectativa de ser una oportunidad de mejora real o la amenaza a los valores fundamentales de la evaluación, tales como la validez, la objetividad, la equidad, la justicia y un verdadero compromiso con la mejora.

Desde el socioconstruccionismo se plantea un compromiso con el carácter ideológico del comportamiento humano. En este sentido, su mejor aporte al desarrollo de la ética en la evaluación educativa radicará en la deconstrucción de los códigos que permita revelar toda ideología que atente sistemáticamente contra los intereses de un grupo determinado; perpetuando, “aquellas formas de sentido común que materializan y justifican un sistema social explotador y opresivo. Se trata de poner al descubierto lo que de enajenador hay en esos presupuestos en que se enraíza la vida cotidiana y que fundamentan la pasividad, la sumisión y el fatalismo” (Martín-Baró, 1985, pág. 9).

Si bien es cierto que poco, quizás nada, podemos hacer frente a los factores objetivos que obstaculizan el ejercicio de la ética; algo, y quizás mucho, se puede plantear respecto a los factores más personales, subjetivos o intersubjetivos; en el rescate del libre albedrío; la libertad de decidir del evaluador. De modo que, esta situación, más allá de reducir el compromiso con los valores más altos de la evaluación de aquellas personas que consideran sensata una reconstrucción racional de la evaluación institucional, debe ser el estímulo para la generación de propuestas de evaluación válidas que representen los verdaderos intereses del Estado y no de un grupo político.

En primer lugar, en concordancia con la propuesta de la pedagogía de la liberación en la tradición Freireana, se trata de que el evaluador lleve a cabo una actividad de problematización que permita identificar el carácter ideológico subyacente a la evaluación y generar conciencia con respecto a la influencia de factores políticos, referidos a una historia concreta, a una circunstancia y situación concreta; y, en ese contexto, saber que todo influjo social constituye, en mayor o menor grado, la materialización de aquellas fuerzas e intereses de las clases que componen una determinada clase social; la clase social políticamente dominante.

En segundo lugar, el evaluador debe comprometerse con una campaña que apunte a cambiar las actitudes de las personas con respecto a la evaluación en general y, en este sentido, con respecto a la evaluación institucional. De esta manera desmontar los prejuicios que tanto daño le hacen a los proyectos de evaluación institucional. Se debe trabajar en la recuperación de la confianza, la credibilidad y el sentido de justicia que se ha visto tan erosionado como resultado de los mal entendidos compromisos políticos que han primado en la práctica evaluativa.

Referencias

- Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camperos, M. (2005). *La evaluación institucional en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en la UCLA, Universidad Central de Venezuela, Maestría en Evaluación de la Educación, Caracas.
- Carro, R., & Gómez, G. (2012). *Administración de la calidad total*. (F. d. Sociales, Ed.) Argentina: Universidad del Mar del Plata. Obtenido de http://nulan.mdp.edu.ar/1614/1/09_administracion_calidad.pdf
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks Ca: Sage.
- Dean, R., & Rhodes, M. (1998). Social Constructionism and Ethics: What Makes a “Better” Story? *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 79(3), 254-262. Obtenido de <http://familiesinsocietyjournal.org/doi/abs/10.1606/1044-3894.855>
- Días Sobrinho, J. (2000). Evaluación Institucional en el Contexto Latinoamericano. *PROSPECTIVA*, 3-12. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23260/2/jose_dias.pdf
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gelvis, O., & Useche, M. (2009). Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. *TELOS*, 11(2), 182-193. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99312517004.pdf>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Madrid, España: Paidós.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Guba, E., & Yvanova, L. (2002). Paradigmas en compentecia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Haimes, E. (2002). What can the Social Sciences Contribute to the Study of Ethics? Theoretical, Empirical and Substantive Considerations. *Bioethics*, 16, 89-113. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12083157>

- Hunter, D. (Septiembre de 2009). Relationship between evidence and policy: A case of evidence-based policy or policy-based evidence? *Public Health*, 123(9), 583-586. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.puhe.2009.07.011>
- Inneraty, D. (2006). El giro interpretativo. *Themata*, 37, 263-283.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of phenomenological psychology*, 4(2), 171-196.
- Leigh, A. (2009). What evidence should social policymakers use? *Australian Treasury Economic Roundup*, 1, 27-43. Obtenido de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1415462
- Lulofs, R. (1994). The Social Construction of Ethics. En U. d. Azusa (Ed.), *Annual Conference on Communication and Ethics*. California. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385872.pdf>
- Markiewicz, A. (2008). The Political Context of Evaluation: What Does This Mean for Independence and Objectivity? *Evaluation Journal of Australasia*, 8(2), 35-41. Obtenido de <http://search.informit.com.au/payPerView;dn=099873707557972;res=IELBUS;type=pdf>
- Marmot, M. G. (17 de Abril de 2004). Evidence based policy or policy based evidence? *British Medical Journal*, 328, 906-907. doi:10.1136/bmj.328.7445.906
- Martín-Baró, I. (1985). La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica. *AVEPSO*, VIII(3), 3-9.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (Tercera ed.). México D.F.: Trillas.
- Montero, M. (1989). El estudio psicológico de la ideología. Revelar u ocultar. *Boletín AVEPSO*, 12(1-2), 28-45.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la investigación evaluativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art9.html>
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf
- Potter, J., & Wetherell, M. (1996). El Análisis del Discurso y la Identificación de los Repertorios Interpretativos. En A. J. Gordo, & J. L. Linaza, *Psicología, Discurso y Poder (PDP)*. Madrid: Visor. Obtenido de <http://gemma.atipic.net/pdf/326AD10405E.pdf>

- Sananes, L. (2005). *Entre nosotros: aproximación psico-social a las prácticas discursivas de exclusión y autoexclusión en la actual coyuntura sociopolítica venezolana*. Mimeografiado no publicado, UCV, Caracas.
- Sánchez, J. M. (2007). La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación de Especialistas en Neuropsiquiatría*, 27(100), 383-398. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n2/v27n2a11.pdf>
- Scanlon, T. (2010). Ethics and free will varieties of responsibility. *BOSTON UNIVERSITY LAW REVIEW*, 603-610. Obtenido de <https://www.bu.edu/law/central/jd/organizations/journals/bulr/documents/SCANLON.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedure and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Tercera ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Villarroel, C., & Camperos, M. (2008). *Aseguramiento de la calidad en la educación superior venezolana*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Caracas: CNU - OPSU. Obtenido de http://www.acading.org.ve/info/comunicacion/pubdocs/FORO_FORMACION_INGENIEROS_4_ANOS/CALIDAD_EDUCACION_SUPERIOR_VENEZOLANA.pdf.
- Weiss, C. (1993). Where politics and evaluation research meet. *Evaluation Practice*, 14(1), 93-106. Obtenido de <http://aje.sagepub.com/content/14/1/93.full.pdf>