

Resumen

El presente artículo expone las corrientes de evaluación cualitativa aplicadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con el enfoque de gestión del conocimiento. Este último se configura como una práctica educativa con una visión holística de enseñanza y constructivista del aprendizaje.

El desarrollo del artículo se lleva a cabo a través de la revisión exhaustiva de los distintos autores, que hacen referencia a la evaluación cualitativa y a los procesos de generación y gestión del conocimiento. Adicionalmente, se desarrollan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación cualitativa y cada una de sus corrientes: artística, democrática, responsiva, iluminada e integrada, asociando estas últimas a los procesos educativos.

En conclusión, cada una de las corrientes de la evaluación cualitativa permite evaluar la capacidad de gestionar el conocimiento, en función de los objetos de la evaluación, del foco de atención evaluativo y de la orientación de la estrategia evaluativa. Además, en ningún caso las corrientes son excluyentes, ya que se pueden aplicar varias a la vez, e incluso todas conjuntamente en forma complementaria, y de esta manera evaluar en forma integral la aplicación de gestión del conocimiento como metodología de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, evaluación cualitativa, gestión del conocimiento, método de enseñanza, método de aprendizaje (fuente: Tesoro de la Unesco).

Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento

Knowledge: Qualitative Assessment and Management

Avaliação qualitativa e administração do conhecimento

Karime Chahuán-Jiménez

Candidata a doctora en Políticas y Gestión Educativa.
Docente, Escuela de Auditoría, Universidad de Valparaíso,
Valparaíso, Chile.
kchahuanj@gmail.com

Abstract

The present article discusses the sorts of qualitative assessments applied to teaching and learning strategies, based on a knowledge management approach. The latter is an educational practice with a holistic vision of teaching and a constructivist view of learning.

The article was developed through an exhaustive review of different authors who make reference to qualitative assessment and to the processes for knowledge generation and management. Teaching and learning strategies were applied, as were the different sorts of qualitative assessment: artistic, democratic, responsive, illuminated and integrated, which were associated with learning processes.

In conclusion, each sort of qualitative assessment makes it possible to evaluate the ability to manage knowledge, depending on the object of the assessment, its focus and the orientation of the assessment strategy. In no case are the different sorts of assessments exclusive. Several can be applied at once and even altogether in a complementary way for a comprehensive assessment of the application of knowledge management as a method for teaching and learning.

Key words: assessment, qualitative assessment, knowledge management, teaching method, learning method (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Neste artigo expõem-se os métodos de avaliação qualitativa aplicadas às estratégias de ensino e aprendizagem, desde a abordagem da administração do conhecimento. Este se configura como uma prática educacional com uma visão holística do ensino e uma visão construtivista da aprendizagem.

Primeiro, se revisam exaustivamente os diversos autores que estudam a avaliação qualitativa e os processos de geração e administração do conhecimento. Depois, se aplicam estratégias de ensino e aprendizagem, e a avaliação qualitativa em cada uma das suas vertentes: artística, democrática, sensível, iluminativa e integrada. Estas últimas se associam aos processos educacionais.

Em síntese, as correntes da avaliação qualitativa permitem avaliara capacidade de administrar o conhecimento, em função aos objetos da avaliação, do foco de atenção avaliativo e da orientação da estratégia avaliativa. Além disso, em ninguém caso as correntes são excludentes, porque podem aplicar-se várias simultaneamente ou incluso todas de modo complementário. Assim pode avaliar-se integralmente a aplicação de administração do conhecimento como metodologia de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, avaliação qualitativa, administração do conhecimento, método de ensino (fonte: tesouro da Unesco).

Introducción

La educación en su función social tiene como meta responder a las necesidades que la sociedad tiene en la búsqueda de su transformación; esto supone realizar cambios en el sistema educativo, tal como lo señala Mora (2004), citado en Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007), y precisa que el cambio de contexto en que se ve envuelta la educación superior, es decir, su desarrollo en un entorno de sociedad del conocimiento, exige realizar cambios para dar respuestas a los nuevos retos planteados. “Esas transformaciones deben direccionarse en dos sentidos: un cambio de paradigma educativo, desde un modelo basado casi con exclusividad en la transmisión del conocimiento, a otro sustentado en la formación integral de los individuos, y el aumento de la flexibilidad del sistema, tanto en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) como operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral o entre programas dentro del mismo sistema educativo)” (Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, 2007, 65).

Adicionalmente, en el desarrollo de la educación superior están los procesos curriculares que

constituyen la materialización y explicitación de los fundamentos, principios, contenidos y metodologías para la formación de los estudiantes en las instituciones, considerando la pertinencia académica y social en la medida en que se articulan con las tendencias mundiales y responden a los intereses de la sociedad. De ello deriva la gestión del conocimiento en la incorporación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La gestión del conocimiento implementado en las instituciones de educación superior como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje se enfoca en el logro de las competencias de los programas curriculares, pero al incorporar la evaluación a la gestión del conocimiento, considerándola como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, se logra realizar los ajustes necesarios para su exitosa implementación. La evaluación necesariamente debe enfocarse en el proceso de gestión del conocimiento como estrategia metodológica; por ello, el enfoque sobre el cual se sustenta la evaluación es cualitativo.

La evaluación cualitativa, en la que se basa este artículo, puede cumplir una serie de funciones,

tales como: ser diagnosticadora, si se sitúa en el desarrollo de la estrategia de enseñanza y aprendizaje; adaptadora, cuando facilita información para que se puedan realizar adecuaciones y acomodar los diferentes métodos a los distintos ritmos de aprendizaje; controladora, cuando certifica la cantidad y calidad de las competencias adquiridas. Por tanto, es importante tener presente que el proceso de evaluación, además de ser informativo, permite el aprendizaje de la aplicación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con Collazos, Mendoza y Ochoa (2007).

La pregunta que guía este artículo es: ¿Cómo debe orientarse la evaluación cualitativa en la gestión del conocimiento, considerando esta última como un proceso metodológico? Para el desarrollo de la respuesta a la pregunta guía se presentan los siguientes tópicos: conocimiento y gestión del conocimiento; prácticas y teorías de enseñanza y aprendizaje; evaluación cualitativa, y corrientes de la evaluación cualitativa. En ellos se establece la siguiente relación: a partir de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, focalizadas en la gestión del conocimiento, se hace necesario incorporar una evaluación cualitativa, que permite ajustar los procesos de implementación metodológica de la gestión del conocimiento.

Teoría del conocimiento y gestión del conocimiento

El conocimiento tiene sus inicios y teorías, que permiten gestionarlo y generarlo a través de distintos puntos de vista, de acuerdo con el enfoque histórico y el acercamiento a la realidad. En la Grecia clásica, el conocimiento se da bajo una perspectiva idealista, con un predominio de ideas, en que el mundo es ideal y dialéctico de la lógica y el pensamiento, sobre la realidad y la experiencia. Platón se presenta como su exponente, que había sido influenciado por Sócrates, y estaba convencido de que el conocimiento podía alcanzarse. El

conocimiento bajo una visión idealista debía ser certero e infalible, y se vislumbra en dos niveles, el de opinión, que se fundamenta en las afirmaciones del mundo físico o visible, y el de conocimiento, considerando que es el punto más alto del saber, de acuerdo con Echeverría (2004).

La posibilidad de obtener el conocimiento planteado por Platón y también por Sócrates se basa en la dialéctica, en especial en los diálogos de argumentación y contraargumentación, en oposición a lo planteado por Aristóteles, asociado al empirismo metodológico, quien distinguía varios tipos de conocimiento: uno de ellos es la experiencia, que se presenta como el conocimiento de las cosas concretas materiales, pero sin preguntarse el porqué de las cosas, y la ciencia asociada al conocimiento de las causas y principio de las cosas, que es la captación de la esencia del ser y de sus principios indemostrables, y finalmente la inteligencia, que se relaciona con la experiencia y la ciencia como indemostrables e imposibles de obtener a través de la experiencia, de acuerdo con Valhondo (2004).

En la Edad Media los doctores de la Iglesia lideran las corrientes filosóficas, incorporando al pensamiento occidental el idealismo y el empirismo. En esta época se presenta la visión de San Agustín, seguidor de Platón en su visión del logro del conocimiento, y Santo Tomás de Aquino influenciado por Aristóteles, de acuerdo con Valhondo (2004).

En el Renacimiento, la generación y el logro del conocimiento se fundamenta en la racionalidad y el empirismo, logrando un salto de la concepción medieval, teocéntrica, a una visión del mundo antropocéntrica; entre sus exponentes destacan René Descartes y Francis Bacon. El empirismo supone la pérdida de confianza en la razón y se critica la metafísica, porque esta niega el valor de la experiencia. Francis Bacon, por ser el primer empirista, propone la experiencia metódica. Se desarrolla el método inductivo, opo-

niéndose al deductivo aristotélico, de acuerdo con Valhondo (2004); en este proceso se reconoce un acercamiento al conocimiento, desde un punto de vista cualitativo.

En la época renacentista se reconocen con su aporte los siguientes autores: Thomas Hobbes, con su línea empirista; John Locke, que critica el conocimiento, y plantea que el conocer mismo es el objeto de conocimiento. George Berkeley indica que los objetos de conocimiento son las ideas, y estas se reducen a sensaciones. David Hume plantea un escepticismo moderado, en que el conocimiento racional descansa sobre un fundamento hipotético, probable, que se afirma sobre algo tan irracional y pasional como el sentimiento de creencia y confianza (Valhondo, 2004).

La corriente contrapuesta al empirismo se denomina racionalismo; se vuelve al predominio de la razón a través de René Descartes, en que la filosofía se desarrolla a partir de las primeras ideas y principios claros y distintos, que son innatos a la razón. Benedictus de Spinoza, también asociado a la racionalidad en la forma de lograr conocimiento, realiza un paralelismo físico matemático basado en el sistema geométrico de los elementos de Euclides, y Gottfried Wilhelm Leibniz plantea que el conocimiento humano implica el descubrimiento, dentro de las propias mentes, de todo lo que es parte del mundo (Valhondo, 2004).

La ilustración presenta como base del conocimiento el empirismo y el racionalismo; se considera que la razón domina el conjunto de problemas que atañen al hombre y comprende tres aspectos fundamentales: el primero es la extensión de la crítica a toda creencia o conocimiento, sin excepción; el segundo es la racionalización del conocimiento, que basado en la crítica incluya y organice los instrumentos para la propia corrección. Y finalmente el uso efectivo de todos los campos, con el objeto de mejorar la vida individual y social de los hombres (Valhondo, 2004). En este escenario surge la

propuesta de Emmanuel Kant, con una reflexión trascendental, que muestra una justificación parcial del empirismo y el racionalismo; es una crítica a la razón pura.

Desde Emmanuel Kant hasta la época contemporánea se generan corrientes empíricas e idealistas, hasta llegar a una visión de gestión del conocimiento. Las corrientes empíricas pasan por el positivismo clásico, asociado a los autores Auguste Comte, Ernest Laas y Ernest Mach; el neopositivismo, a través de Rudolph Carnap; la metafísica, que es expresión de un determinado sentimiento, y el pragmatismo, que es la escuela estadounidense fundada por Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey; el conocimiento es un instrumento de acción, y todas las creencias tenían que ser juzgadas, por su utilidad como reglas para predecir las experiencias (Valhondo, 2004).

La corriente idealista se asocia a la dialéctica de Georg Wilhelm Friedrich Hegel; considerando el conocimiento absoluto, adquiere solidez y sentido cada conocimiento provisional relativo y social. Adicionalmente están los autores Henri Louis Bergson, idealista, quien considera que el mundo es sólo un conjunto de imágenes, y León Brunschvicg y Bertrand Russell, que desarrollan el realismo angloamericano, a través de un análisis conductista del conocimiento humano (Valhondo, 2004).

Karl Popper presenta la relación entre ciencia y no ciencia, rechaza la inducción y se fundamenta el acercamiento del conocimiento a través de la deducción (Valhondo, 2004).

A partir de Hegel comienza el proceso fenomenológico como proceso de acercamiento al conocimiento como una de las tres tradiciones filosóficas, en conjunto con la dialéctica y la filosofía analítica. Husserl, uno de los exponentes de la fenomenología, se basa en el naturalismo o perspectiva natural para dar paso a Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Max Weber y Heidegger, con la visión

hermenéutica del conocimiento y la relación entre sujeto, objeto y comprensión, y su presentación en el círculo hermenéutico (Echeverría, 2004).

A partir de la hermenéutica se desarrolla la relación del conocimiento con el lenguaje y la filosofía planteada por Wittgenstein, Austin y Searle, para incorporar finalmente la teoría de sistema como proceso de generar conocimiento, de acuerdo con Ludwig von Bertalanffy, Norbert Wiener y Humberto Maturana.

Los años ochenta también vieron el desarrollo de sistemas de gestión del conocimiento basados en la inteligencia artificial y los sistemas expertos, y surgieron conceptos como «adquisición de conocimiento», «ingeniería del conocimiento», «sistemas basados en el conocimiento», etc. (Valhondo, 2004, 28).

Uno de los autores que aportan a la gestión del conocimiento es Polanyi, el primero en plantear el conocimiento como se entiende actualmente. “El concepto de conocimiento de Polanyi se basa en tres tesis clave: primera, un descubrimiento auténtico no es explicable por un conjunto de reglas articuladas o de algoritmos. Segunda, el conocimiento es público, pero también en gran medida es personal (es decir, al estar construido por seres humanos contiene un aspecto emocional, pasión). Tercera, bajo el conocimiento explícito se encuentra el más fundamental, el tácito. Todo conocimiento es tácito o está enraizado en el tácito” (Valhondo, 2004, 29).

«La espiral del conocimiento» está fundamentada en las posibilidades que ofrecen los cuatro modos posibles de interacción o conversión entre las distintas categorías o tipos de conocimiento que, según Nonaka y Takeuchi, existen. “1. Tácito a tácito (socialización): es el proceso de adquirir conocimiento tácito a través de compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos, manuales y tradiciones, y que añaden el conocimiento novedoso a la base

colectiva que posee la organización. 2. Explícito a explícito (combinación): es el proceso de crear conocimiento explícito al reunir conocimiento explícito proveniente de cierto número de fuentes, mediante el intercambio de conversaciones telefónicas, reuniones, correos, etc., y se puede categorizar, confrontar y clasificar para formar bases de datos que producen conocimiento explícito. 3. Tácito a explícito (exteriorización): es el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos, que supone hacer tangible mediante el uso de metáforas conocimiento de por sí difícil de comunicar, integrándolo en la cultura de la organización; es la actividad esencial en la creación del conocimiento. 4. Explícito a tácito (interiorización): es un proceso de incorporación de conocimiento explícito en conocimiento tácito, que analiza las experiencias adquiridas en la puesta en práctica de los nuevos conocimientos y que se incorpora en las bases de conocimiento tácito de los miembros de la organización en la forma de modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo” (Valhondo, 2004, 36-37).

Para continuar con la investigación es necesario conceptualizar la gestión del conocimiento a partir de los diferentes autores y apoyándose en la evolución de cómo se genera el conocimiento. La gestión del conocimiento optimiza la utilización del conocimiento mediante la creación de las condiciones necesarias para que los flujos de conocimiento circulen mejor. De acuerdo con Rangel (2005), la gestión del conocimiento “en la realidad, no es el conocimiento en sí mismo, sino las condiciones, el entorno y todo lo que hace posible y fomenta dos procesos fundamentales: la creación y la transmisión de conocimiento” (Rangel, 2005, 37).

Adicionalmente existen otras conceptualizaciones que complementan las anteriores, pero desde el punto de vista de la definición de gestión del conocimiento para el presente artículo, es necesario hacer la distinción entre gestión del

conocimiento, que se considera como las bases necesarias que hacen posible los procesos de transmisión del conocimiento, y la generación de conocimiento como una forma de crear y aportar a lo ya existente.

Desde el punto de vista de gestión del conocimiento y la visión epistemológica de este, es necesario plantear que el acercamiento al conocimiento es desde un marco fenomenológico y hermenéutico, ya que las relaciones se desarrollan entre el sujeto, el objeto y la interpretación y comprensión.

Por tanto, considerando las distinciones recientemente planteadas, “la gestión de conocimiento consigue la información precisa para la persona apropiada en el instante oportuno, proporcionando herramientas para el análisis de esa información y la capacidad de responder a las ideas que se obtienen a partir de esa información (todo a una velocidad asombrosa)” (Honeycutt, 2001, xvii).

De acuerdo con Carballo (2007), la gestión del conocimiento puede ser desarrollada a partir de la utilización de mapas de conocimientos, depositarios de conocimientos, la argumentación fundamentada, el desarrollo de casos y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales se pueden generar a partir de prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en ambientes de aprendizaje.

Tomando en consideración los escenarios en que se desarrolla la educación en Latinoamérica, uno de los aspectos que dan paso a gestionar el conocimiento es el escenario productivo laboral, en donde se presenta una estructura productiva más horizontal, lo que genera que la preparación en educación debe ser enfocada a desarrollar en los alumnos una capacidad más autónoma, independiente, para generar responsabilidades individuales y colectivas, con capacidad de adaptación a distintas situaciones y problemas, con creatividad, emprendedores y con capacidad de generar tra-

bajos en red, de modo que sean parte de un gran proyecto, de acuerdo con González (2003).

Desde el escenario cultural se han generado cambios que han contribuido a una globalización y a la internacionalización de la economía, de acuerdo con González (2003); adicionalmente, los críticos de la “ciencia positivista han permitido pasar de una cultura de la certeza y unicidad a otra de incertidumbre y diversidad, afectando los procesos de aprendizaje y las relaciones profesor-alumno” (González, 2003, 203).

De acuerdo con las consideraciones anteriormente especificadas, la sociedad del conocimiento da paso a la información, la que adquiere su verdadero valor en la medida que se aplica a situaciones existentes, según González (2003). Se generan algunos aspectos que es necesario considerar en la incorporación de las metodologías de enseñanza, tales como el rol del docente, las relaciones profesor-alumno, prácticas de enseñanza, profundización en el conocimiento de los procesos cognitivos y su incidencia en el desarrollo curricular y la organización de la enseñanza, desarrollo de mentalidad abierta y educación centrada en los aprendizajes y en la búsqueda de la calidad de estos.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En la sociedad del conocimiento y basándose en un enfoque de gestión del conocimiento, el docente ya no es el único que posee un saber especializado, ya que los alumnos tienen un alto nivel de accesibilidad a las mismas fuentes de información; por tanto, se debe redimensionar la tradicional praxis unidireccional del profesor e incursionar con formas pluridimensionales del proceso, de acuerdo con Prieto (2001).

Adicionalmente, “al ser concebida la evaluación de otra manera, la percepción y papel de los docentes se reconfigura. El docente ya no es aquel que sólo enseña unos contenidos, sino que

también aprende de los estudiantes, en un acto participativo y dialógico. Tiene un papel activo, creador, motivador, orientador, y se percibe como un investigador. Todas sus actividades deben estar orientadas a provocar e invitar a los alumnos a la exploración, al análisis, a la crítica y al redescubrimiento del saber” (Hernández y Moreno, 2007, 221).

Frente a la concepción del rol docente, este debe “estar más pendiente de los aciertos que de los errores. Debe fomentar un proceso formativo basado en el respeto y la tolerancia, como parte fundamental de la democracia. En ese sentido es fundamental abrir espacios de autoevaluación y co-evaluación. La heteroevaluación permite al docente analizar los avances de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y revisar las estrategias y los métodos empleados con el ánimo de mejorarlos, si es necesario” (Hernández y Moreno, 2007, 221).

Por otra parte, el rol del alumno considera el tener una “actitud dinámica, creativa, participativa, interactiva, crítica y reflexiva frente a su propio proceso de construcción del conocimiento. En ese sentido, es importante que los alumnos expresen sus intereses y motivaciones, con el objetivo de incorporarlos a los diferentes procesos que se desarrollan en el campo educativo, entre ellos la evaluación” (Hernández y Moreno, 2007, 221).

La evaluación se considera abierta, participativa y clara en su proceso; por lo tanto, es importante que los alumnos conozcan el qué, el para qué y el cómo van a ser evaluados, y qué actividades tienen que desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos, para que desarrollen la gestión del conocimiento, de acuerdo con Hernández y Moreno (2007).

Considerando la evaluación como guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente y el de los alumnos, la gestión del conocimiento como proceso metodológico, a fin de desarrollar en la sociedad del conocimiento, se

presentan las teorías de enseñanza y aprendizaje que permiten efectivamente gestionar el conocimiento.

La teoría de la enseñanza considera la formación y el valor del desarrollo profesional de los docentes en la gestión del conocimiento, que se centra en una teoría sociocomunicativa; “la enseñanza es comprendida como una actividad generadora de interacciones, promotora de una inteligencia socio-afectiva y de actitudes singulares, a la vez que es creadora de valores de colaboración y comunidad, tolerante y de esfuerzo compartido, que está apoyado en un estilo de organización significativo y de plena participación” (Medina y Salvador, 2005, 53).

En función del currículo, la teoría de la enseñanza se plantea como un paradigma complejo o currículo holístico: en que existe una constante transformación, interrelación e interdependencia del todo, existe complejidad en la realidad, se plantea “romper las trabas del disciplinarismo como preocupación del pensamiento holístico, que ve en el caos propio del mundo vivo la sinergia, la autopoiesis, el inicio de toda transformación y, por tanto, de todo conocimiento” (Arancibia, 2001, 86). Razón por la cual, y en función de la teoría de enseñanza sobre la que se desarrolla la gestión del conocimiento y también la generación de este, se incorpora la evaluación de tipo cualitativa, y en especial por el pensamiento holístico en que se enfoca esta teoría.

Desde la teoría del aprendizaje, la gestión del conocimiento se focaliza en el constructivismo social y construccionismo (de acuerdo con Crotty [1998], citado en Patton, 2002), donde se promueve el aprender a través de un “proceso activo, en el cual los alumnos construyen los nuevos conceptos basados sobre conocimiento anterior. Los alumnos seleccionan y procesan la información con la construcción de hipótesis y la toma de decisiones, y dan significado y organización a las experiencias” (Kumar, 2006, 262).

Considerando las teorías de enseñanza y aprendizaje, la gestión del conocimiento se basa en un punto de vista holístico de enseñanza y bajo la interacción social, generando conocimiento a partir de la co-construcción del conocimiento de los alumnos y del constructivismo social y el constructivismo, en que el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje resulta clave, y como el proceso es el relevante, tanto en el desarrollo de la enseñanza como del aprendizaje, la evaluación también se centra en dicho proceso. Gregorio (2007) plantea que se requiere de una metodología que implica un cambio del monismo al pluralismo metodológico, lo que da lugar a un estilo de evaluación distinto, es decir, una visión cualitativa.

Conceptualización de la evaluación cualitativa

Al incorporar la evaluación en un enfoque cualitativo, esta es permanente, se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede y debe reorientar y retroalimentar, mediante ajustes y cambios en el mismo. No se trata de ir emitiendo juicios a cada momento; lo relevante es valorar el progreso de los estudiantes, con el propósito de mejorar tanto el proceso individual y colectivo de los mismos como la propia actividad educativa (Hernández y Moreno, 2007).

La evaluación cualitativa “no es simplemente la verificación de un conocimiento; más importante aún es el acercamiento al conocer verdadero, que se define en el proceso de enseñar y aprender. El conocer y las posibilidades del enseñar configuran la búsqueda de un aprendizaje significativo basado en el proceso de la investigación como forma de romper con el mundo aparental. Así, la evaluación cualitativa representa investigar la realidad para generar un encuentro con las bases fundamentales del objeto que se estudia” (Pérez, 1999, 10-11).

La evaluación cualitativa, de acuerdo con Schwandt (2001), tiene una designación amplia por la variedad de enfoques de evaluación (por

ejemplo, determinación de los méritos, valor o significancia) social y programas educacionales, políticas, proyectos, y tecnología que se usa en los métodos cualitativos para la generación de la información, tales como entrevistas, observación y análisis de documentos. Algunos de los enfoques en evaluación cualitativa son estudios de caso, evaluación responsiva, evaluación iluminativa e investigación naturalista.

Desde el punto de vista de Denzin y Lincoln, la investigación cualitativa, que es considerada como parte de la evaluación, incorpora muchas de las formas, por no decir la totalidad de ellas, tales como la observación, la participación, la intervención, la etnografía y otras. En el caso del desarrollo de la gestión del conocimiento en los estudiantes, estos se enfocan en el desarrollo de material empírico, de acuerdo con Denzin y Lincoln, ya que se utiliza una serie de elementos que permiten el desarrollo cualitativo del proceso, tanto en el conocimiento como en la aplicación y análisis a través de estudios de caso, entrevistas, observación, participación.

“La evaluación auténtica cubre una amplia gama de instrumentos, medidas y métodos. El requisito previo más importante para una evaluación auténtica es la observación, y el segundo más importante es la documentación de los productos de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas” (Armstrong, 1999, 156). Razón por la que en cada etapa del proceso evaluativo, la observación y la documentación a través de distintas técnicas es una necesidad.

De acuerdo con Gregorio, “el proceso para determinar el valor educativo de los sucesos registrados debe sustentarse en la utilización de criterios que sean adecuados a su propio carácter; es decir, la evaluación implica valorar situacionalmente o contextualmente en atención a las peculiaridades que singularizan y determinan cada situación educativa concreta” (Gregorio, 2007, 428).

Corrientes de la evaluación cualitativa desde el enfoque de la gestión del conocimiento

Con el enfoque de la gestión del conocimiento, la aplicación de las corrientes de la evaluación cualitativa debe permitir que el docente “organice y planifique racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación” (Vain, 1998, 38).

Los métodos evaluativos cualitativos tienen las siguientes corrientes: “Crítica artística, evaluación responsiva, evaluación iluminativa, el estudio de casos y modelos políticos basados en la negociación de una evaluación democrática” (Medina y Salvador, 2005, 314). Estas corrientes han sido propuestas en función de su enfoque; en el caso de la corriente crítica artística, corresponde a una estrategia evaluativa orientada a juicios, y las otras corrientes se relacionan con estrategias transaccionales y de observación.

A partir de cada corriente se puede evaluar la metodología utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, enfocándose desde distintos puntos de vista al desarrollo de gestión del conocimiento; por tanto, y en función de las características propias de la corriente de evaluación, es el resultado y el aporte que esta entregará. A continuación se especifican las características de las corrientes de evaluación cualitativa y el enfoque en resultado que estas entregan si se utilizan.

La primera de las corrientes es la *crítica artística*, propuesta por Eliot Eisner en 1976; de acuerdo con Medina y Salvador (2005), se fundamenta en un concepto de la enseñanza como un arte y del profesor como un artista, apoyándose

en el currículo como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura. “La evaluación del currículo se basa, por tanto, en la crítica, a partir de la interpretación y comprensión del contexto, de los símbolos, las reglas y las tradiciones de los que participan. La tarea del evaluador es develar la calidad de las situaciones curriculares cuando se transforman en intenciones y realidades” (Medina y Salvador, 2005, 316).

Desde esta visión evaluativa y considerando un enfoque de gestión del conocimiento, con una visión holística de enseñanza y constructivista-social y contruccionista de aprendizaje, entrega como ventaja el apoyarse principalmente en el construccionismo, que como estrategia de aprendizaje considera la cultura en el proceso; adicionalmente, el plan de evaluación debe considerar la crítica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función del desarrollo de metodologías, teniendo en cuenta el diseño del currículo explícito y oculto, además de las reglas y normas impuestas y que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una fortaleza de este enfoque de evaluación es la crítica enfocada al proceso de gestión de conocimiento.

La *evaluación responsiva* tiene como autor del modelo a Robert E. Stake en 1967, y permite evidenciar los diferentes intereses y perspectivas plasmados en el proceso de gestión del conocimiento. Desde esta mirada, el modelo de Stake, al centrarse en la sensibilidad y concertación de los intereses y necesidades de todos aquellos involucrados en el proceso, permitiría visualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo como productores de información, sino como guía de decisiones concernientes a las prácticas de gestión del conocimiento (Stake, 1975, 29).

La evaluación responsiva es en particular útil durante la evaluación formativa, cuando los docentes y estudiantes requieren ayuda en la implementación de procesos que permitan la gestión del

conocimiento, lo cual posibilita que el proceso de enseñanza y aprendizaje cumpla con la finalidad que se ha propuesto. Esta evaluación permite un entendimiento de las actividades del proceso educacionales, de sus fortalezas y defectos.

La evaluación basada en el modelo responsivo de Stake orienta el proceso educativo, principalmente al orientar un programa curricular, lo cual permite enfocar la gestión del conocimiento de acuerdo con las demandas exigidas por el programa y considerando la opinión de los actores del proceso, es decir, docentes y estudiantes, que son los que están asumiendo nuevos roles en función de la gestión del conocimiento y de acuerdo con el perfil de egreso que demande dicho programa.

Esta corriente de evaluación tiene como ventaja considerar procesos que permiten ajustes en función de los intereses que están involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y posibilita responder a las demandas entregadas por el programa curricular. La evaluación con el modelo de Stake hace referencia a la utilización de material que permite el proceso de enseñanza, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la consecución de los objetivos propuestos, de acuerdo con Saylor & Alexander (1974).

La *evaluación iluminativa* se presenta a través de Malcolm Parlett y David Hamilton, y “bajo esta corriente los intentos de valoración de los productos educativos dejan paso a un estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, 313). “Su fin principal es proporcionar un punto de vista comprensivo u holístico de la realidad que rodea al hecho evaluado; por lo tanto, la tarea es iluminar” (Medina y Salvador, 2005, 316).

Con esta corriente se incorporan los conceptos básicos de sistema de enseñanza y medio de aprendizaje. El sistema de enseñanza está referido a un “conjunto de supuestos pedagógicos, transformado

en producto teórico, que sufre importantes modificaciones en función del medio, los alumnos y el profesor, para el caso del ambiente de aprendizaje correspondiente al contexto material, psicológico y social, dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan” (Ahumada, 1989,15).

La evaluación iluminativa en gestión del conocimiento permite orientar este enfoque como una metodología transversal en el programa, además de realizar los ajustes necesarios desde una visión holística del programa curricular. Se focaliza en la visión holística del desarrollo metodológico, no solo se enfoca en la metodología de implementación de gestión del conocimiento, ya que en algunos casos hay otros factores que inciden en el éxito de la implementación metodológica; tal es el caso de innovaciones desarrolladas, experiencias de los estudiantes y docentes, lo que permite identificar factores que no están contenidos en la metodología en sí misma.

El estudio de casos, de acuerdo con Dennis Jenkins y Stephen Kemmis (1976), citados por Gregorio (2007), presenta las siguientes características: los datos del estudio de casos son, paradójicamente, cercanos a la realidad pero difíciles de organizar, permiten la generalización desde una instancia o una clase, se concentran en lo oculto y complejo de cada caso que ocurre en el interior de un aula, deben representar las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes, como producto, representan un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones y contribuyen a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.

Al realizar una evaluación de estudio de caso sobre la aplicación de gestión del conocimiento, se debe considerar, de acuerdo con Rossman y Rallis (1998), que los estudios de caso tienen una visión descriptiva, holística, heurística e inductiva, lo que

para esta propuesta evaluativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, sus resultados no se pueden generalizar. Al aplicar esta forma de evaluación se debiera realizar para una asignatura en particular y en función de los objetivos y metas específicas para ella, y considerando cómo ella ayuda a lograr los objetivos del programa. Además, se debe considerar que esta corriente evaluativa también presenta las características de otra, como es el la evaluación iluminativa, ya que incorpora una visión holística.

El modelo de *evaluación democrática*, basado en Barry MacDonald (1976), “se configura como un elemento de participación de los implicados en la creación de cauces operativos de negociación dialogada de sus intereses, valores y creencias. La actitud democrática, al representar los diversos intereses y puntos de vista que conviven en un ámbito educativo, mantiene la creencia de que ello permite un mejor conocimiento del comportamiento escolar, normalmente ignorado y oculto a la evaluación convencional” (Medina y Salvador, 2005, 316). Las características de la evaluación democrática, de acuerdo con Gregorio (2007), son que la evaluación requiere “sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos, conocer las diversas interpretaciones que hacen aquellos que viven esa realidad; las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación, deben facilitar y promover el cambio y la mejora, integrar el rol del profesor como investigador y evaluador, fomentar la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación, propiciar la emergencia del pensamiento libre y autónomo, estar dirigidas a modificar permanentemente la práctica educativa, invitar a los participantes a investigar, experimentar y a evaluar permanentemente en su propia realidad natural, y demandar al profesor como evaluador que oriente, promocióne, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis” (Gregorio, 2007, 432).

En una evaluación democrática para una metodología de enseñanza y aprendizaje sobre la gestión del conocimiento, se requiere que esta se condicione en función de la opinión y fundamentación de los docentes y estudiantes involucrados en el proceso, permitiendo que ellos se evalúen y se realicen los ajustes, para lograr desarrollar una visión holística de la enseñanza y un proceso de construcción de aprendizaje, en función de las exigencias del programa curricular. Con este enfoque, al igual que con la metodología de casos, se interrelaciona otra de las corrientes de evaluación, como es la responsiva de Robert Stake, pero en este caso con una mayor ponderación, ya que existen procesos de co-evaluación y autoevaluación que deben desarrollar los actores del proceso, docentes y estudiantes.

Los procesos metodológicos asociados a gestión del conocimiento son aquellos que se desarrollan a partir de mapas de conocimiento, depositarios de conocimiento, la argumentación fundamentada, desarrollo de casos y la utilización de tecnología de la información y comunicación; estos permiten a los docentes utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que logren desarrollar en los alumnos el construcción del conocimiento, ya que la gestión del conocimiento permite obtener la información precisa para la persona apropiada en el instante oportuno, lo que posibilita lograr en los alumnos la obtención del conocimiento en el momento que lo requiera, ya que es imposible la memorización total de la información que se genera hoy. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas deben ser evaluados, y permitir que estos logren sus propósitos, y los diferentes enfoques de la evaluación cualitativa presentados en este artículo son complementarios, ya que permiten la evaluación a partir de distintas visiones; por tanto, perfectamente se podrían aplicar los métodos evaluativos acá descritos en su conjunto como complementarios y obtener una evaluación integral incorporando las distintas visiones.

Enfoques de evaluación

Corriente de evaluación	Autor	Orientación de la estrategia	Foco de atención	Resultados
Crítica artística	Elliot Eisner	Juicios	Currículo como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura.	Permite el logro del construccionismo, considerando la cultura en el proceso metodológico, a través de los juicios críticos realizados en el proceso. Por tanto, la evaluación se centra en los juicios que emanan del evaluador y que ha considerado la cultura como un foco de atención en el proceso de gestión del conocimiento.
Evaluación responsiva	Robert Stake	Transaccionales	Permite centrarse en la sensibilidad y concertación de los intereses y necesidades de todos aquellos involucrados en el proceso.	La evaluación debe lograr desarrollar el proceso holístico de enseñanza y construccionista de aprendizaje, a partir de los juicios desarrollados por los docentes y estudiantes; en este caso, el evaluador evalúa en función de las opiniones de los involucrados en el proceso metodológico, permitiendo que la propia opinión de los actores logre realizar los ajustes correspondientes, y la gestión del conocimiento logre la meta propuesta.

Continúa

Continuación

Evaluación iluminativa	Malcolm Parlett y David Hamilton	Observación	Permite orientar el enfoque de gestión del conocimiento como una metodología transversal y consistente con el programa.	Desarrolla un ajuste en función de una visión holística del desarrollo metodológico, no solo se focaliza en la metodología de implementación de gestión del conocimiento, sino que considera otros aspectos que pueden estar afectando el desarrollo en la implementación metodológica.
Estudios de caso	Dennis Jenkins y Stephen Kemmis	Observación	Se concentra en lo oculto y complejo de cada caso que ocurre en el interior de un aula; debe representar las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes; como producto, representa un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones, y contribuye a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.	A partir de la evaluación es posible identificar los detalles de la implementación de la metodología de gestión del conocimiento en el aula, como un proceso que se va a desarrollar, tanto por los docentes como por los alumnos. Esto permite ajustar a partir de situaciones puntuales y particulares.
Evaluación democrática	Barry MacDonald	Transaccional y de observación	La evaluación se desarrolla considerando la participación de los implicados en la creación de cauces operativos de negociación dialogada de sus intereses, valores y creencias.	Requiere que esta se condicione en función de la opinión y fundamentación de los docentes y estudiantes involucrados en el proceso, permitiendo que ellos se evalúen y se realicen los ajustes, para lograr desarrollar una visión holística de la enseñanza y un proceso de construccionismo de aprendizaje, en función de las exigencias del programa curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Los logros de la evaluación deben tender a desarrollar la gestión del conocimiento como un proceso metodológico, en que el docente presenta una estrategia metodológica de enseñanza que permite una visión holística, a través de mapas de conocimiento, argumentación fundamentada, desarrollo de casos y la utilización de tecnología de la información y comunicación. Por parte de los alumnos, a través de esta estrategia de enseñanza, se debe llegar a desarrollar un aprendizaje basado en el construccionismo del conocimiento, por lo que en este caso el rol del docente en el proceso es fundamental, ya que se convierte en un facilitador del aprendizaje y un guía, así como la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, la que debe ser totalmente activa; el alumno es el que, a partir de las distintas propuestas metodológicas, genera su propio conocimiento. En ambos casos el rol del docente y del alumno también influye en su proceso evaluativo, y es especial en los procesos de la evaluación de la estrategia metodológica, ya que en los métodos cualitativos es relevante su participación, y en algunos casos su propia evaluación, vista como autoevaluación o co-evaluación.

Conclusiones

Al plantear cada uno de los lineamientos desarrollados para la evaluación desde un enfoque cualitativo, bajo un currículo holístico de enseñanza y desde el constructivismo social y construccionismo del aprendizaje, se presenta como metodología la gestión del conocimiento.

El desarrollo de una evaluación cualitativa demanda de ciertas especificaciones, de acuerdo con lo que se requiera evaluar y considerar, cual es la atención que se le quiere dar al proceso evaluativo. Para este caso se han presentado cada una de las corrientes que están asociadas a la evaluación con un enfoque cualitativo, centrada en los procesos y no en los resultados, poniendo énfasis a lo

que presenta como fundamental la corriente que conforma la evaluación cualitativa.

Por tanto, considerando las características propias de las corrientes de evaluación cualitativa y el énfasis entregado a la gestión del conocimiento como metodología de enseñanza y aprendizaje del programa curricular, al evaluar y considerar que la cultura influye fuertemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá utilizarse la corriente crítica artística, ya que ella incorpora como una de sus características principales la incidencia de la realidad cultural. Al querer incorporar una visión de participación de la evaluación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe considerarse en este caso la posibilidad de desarrollar la evaluación responsiva de Robert Stake o democrática de Barry MacDonald; ambas consideran la opinión, pero con énfasis distintos en el caso de la evaluación democrática; esta participación es más profunda e incluso incorpora el proceso de autoevaluación y co-evaluación. Al querer evaluar la metodología que permite la gestión del conocimiento desde consideraciones adicionales, en el programa curricular debe utilizarse la corriente de evaluación iluminativa de Malcolm Parlett y David Hamilton, o el estudio de caso de Dennis Jenkins y Stephen Kemmis, ya que ambas consideran esta visión holística del proceso de lo que está pasando alrededor; en el caso de la corriente iluminativa, esta presenta situaciones que están rodeando el proceso de enseñanza y aprendizaje; en el caso de la evaluación a través del estudio de caso, esta profundiza en el caso con detalles específicos que permiten realizar una visión holística del proceso.

Por lo tanto, la gestión del conocimiento como un proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser evaluada a partir de las distintas corrientes de evaluación cualitativa, de acuerdo con el foco de atención que se le entregue a la gestión del conocimiento, ya que cada corriente enfatiza en distintos aspectos,

y en función de estos y del propósito, es la corriente que se debe escoger para realizar la evaluación, la que en ningún caso es excluyente, ya que se puede aplicar más de una a la vez; es más, podrían aplicarse las distintas corrientes en forma conjunta y complementaria, y evaluar de una manera integral la aplicación de gestión de conocimiento, como metodología de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- AHUMADA, P. *Tópicos de evaluación en educación*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1989.
- AHUMADA, P. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México D. F.: Editorial Paidós, 2005.
- AHUMADA, P. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2006.
- ARANCIBIA HERRERA, M. Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículum escolar. *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral, 2001, N° 27, pp. 75-95.
- ARANCIBIA HERRERA, M. Una propuesta para trabajar en las escuelas con internet: gestión del conocimiento y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 2004, N° 30, pp. 111-122 [citado octubre 29, 2009]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100007&script=sci_arttext.
- ARMSTRONG, T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 1999.
- BARBERÀ, E. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Edebé, 2003.
- CARBALLO, R. *Innovación y gestión del conocimiento*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2007. [Consultado enero 20, 2009.] Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecavirtualsp/Doc?id=10160037&ppg=406>.
- CASANOVA, M. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 1999.
- CASTILLO, S. *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación S.A., 2003.
- CERISOLA, M. Nivel de satisfacción del profesor de práctica profesional con el componente de práctica profesional de la licenciatura en educación de la Universidad de Carabobo. *Revista Ciencias de la Educación*, Universidad de Carabobo, 2004, N° 23, pp. 81-100. [Consultado abril 21, 2008.] Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-5.pdf>.
- COLLAZOS, C.; MENDOZA, J., y OCHOA, S. Mejorar los esquemas de evaluación mediante procesos de colaboración. *Educación y Educadores*, 2007, vol.10, N° 1, pp. 79-88. [Consultado diciembre 20, 2008.] Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/146/showToc>.
- EICHEVERRÍA, R. *El búho de Minerva*. Chile: Lom Ediciones S.A., 2004.
- ESCORCIA, R.; GUTIÉRREZ, A., y HENRÍQUEZ, H. La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 2007, vol. 10, N° 1, pp. 63-77. [Consultado diciembre 18, 2008.] Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1396/2721>.
- DENZIN, K., y LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

- GARZA, E. La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2006, N° 23, pp. 807-816. [Consultado diciembre 20, 2008.] Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecavirtualsp/Doc?id=10125653&ppg=2>.
- GONZÁLEZ, M. Evaluación del aprendizaje en el aula. *Revista Pedagógica Universitaria*, Universidad de La Habana, 2000, vol. 5, pp. 63-89. [Consultado abril 18, 2008.] Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2000/2/189400203.pdf>.
- GONZÁLEZ, E. Gestión de la docencia para una sociedad del conocimiento. *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA, 2003, pp. 199-234.
- GREGORIO, J. Modelos Cualitativos de Evaluación. *Educere*, Universidad de Los Andes, 2007, vol.11, pp. 427-432. [Consultado abril 12, 2008.] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300007&lng=pt&nrm=iso
- GRISALES FRANCO, L., y GONZÁLEZ-AGUDELO, E. El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 2009. vol. 12, N° 2, pp. 77-86. [Consultado octubre 26, 2009.] Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1486/1655>
- GUTIÉRREZ, C. Evaluación de programas de educación no formal. Una propuesta etnográfica naturalista. *Revista Científica Electrónica*, 2007, vol. 04, pp. 1-11. [Consultado abril 21, 2008.] Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf_4/07.PDF.
- HERNÁNDEZ, R., y MORENO, S. La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 2007, vol. 10, No. 2, pp. 215-223. [Consultado mayo 20, 2008.] Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1464/3138>.
- HONEYCUTT, J. *Así es la gestión del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2001.
- KUMAR, M. Constructivist Epistemology in Action. *The Journal of Educational Thought*, 2006, vol. 40, pp. 247-262. Consultado el 13 de septiembre de 2007 de la Base de Datos Proquest.
- LEÓN, M.; CASTAÑEDA, D., y SÁNCHEZ, I. La gestión del conocimiento en las organizaciones de información: procesos y métodos para medir. *ACIMED* [on line], 2007, vol. 15, No. 3. [Consultado octubre 26, 2009.] Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300002&lng=es&nrm=iso.
- MATUS, G., y MOLINA, F. *Metodología cualitativa: un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha, 2006.
- MEJÍA, J. La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada? *Revista de la Educación Superior*, 1994, vol. XXIII (1), No. 89. [Consultado abril 09, 2008.] Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res089/txt5.htm.
- MEDINA, A. y SALVADOR, F. *Didáctica general*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall, 2005.
- MENIN, O. *Pedagogía y universidad, currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens, 2006.
- PASSONI, L. Gestión del conocimiento: una aplicación en departamentos académicos. *Red Gestión y Política Pública*, 2005, vol. 14, pp. 57-73. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecavirtualsp/Doc?id=10118590&ppg=6>.
- PATTON, M. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- PÉREZ, E. Epistemología de la evaluación cualitativa. *Revista de Teoría y Didáctica*, Universidad de Los Andes de Venezuela, 1999, N° 4, pp. 7-18. [Consultado abril 08, 2008.] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>.

- PICADO, M. ¿Cómo podría delimitarse una evaluación cualitativa? *Red Revista de Ciencias Sociales de Costa Rica*, 2006, vol. 097, pp. 47-61. [Consultado julio 20, 2009.] Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecavirtualsp/Doc?id=10110833&ppg=6>.
- PRIETO, M. *La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1993
- PRIETO, M. *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2001.
- RANGEL, P. Aprendizaje de la investigación y gestión del conocimiento en entornos virtuales. *Universitas*, dic. 2005, vol. 29, Nos. 3-4, p. 37-53. [Consultado diciembre 18, 2008.] Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-41192005000200003&lng=es&nrm=iso.
- RITCHIE, J., y LEWIS, J. *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 2003.
- RIVERA, M., y PIÑERO, M. La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. *Revista de Educación Laurus*, 2006, vol. 22, pp. 26-48. [Consultado abril 22, 2008.] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76102203.pdf>.
- ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Editorial Nancea, 1997. [Consultado abril 18, 2008.] Disponible en: <http://www.emp-virtual.com/datampu/Evaluacion/REFLEXION.pdf>.
- ROSSMAN, GB., y RALLIS, SF. *Learning in the field: An introduction qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- SANTOS, M. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L., Archidona, 1995.
- SANTOS, M. *Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000.
- SAYLOR, J. & ALEXANDER, W. *Planning Curriculum for School*. United States of America: Hold, Rinehart and Winston, Inc., 1974.
- SCHWANDT, TA. *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- SHAW, IF. *La evaluación cualitativa: introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós, 2003.
- SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage, 2000.
- STAKE, R. *Program evaluation, particularly responsive evaluation*, 1973. Disponible en: http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Responsive_Eval.pdf.
- STAKE, R. *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1975.
- STUFFLEBEAM, D., y SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática. Guía práctica y teórica*. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.
- VALHONDO, D. *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Deusto - Planeta de Agostini Profesional y Formación S.L., 2004.
- VAIN, P. *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, 1998. [Consultado abril 18, 2008.] Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1324.pdf>.