



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Diana Carbajosa (2011)

“Aspectos críticos de los métodos de evaluación cualitativa”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 365-373.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

ASPECTOS CRÍTICOS DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

*Diana Carbajosa**

La evaluación cualitativa en educación comprende unos conceptos, unos procedimientos y una práctica vinculados al total del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos y procedimientos han sido creados o contruidos socialmente y se modifican con el tiempo como resultado de confrontaciones entre proyectos alternativos.

A menudo, la evaluación educativa responde a finalidades más ideológicas que educativas, como son la exclusión o segregación social. Esta situación ha sido examinada extensamente desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu y Passeron (1995), quienes llegaron a conclusiones tan pesimistas como que no se pueden hacer cambios sustantivos en el sistema educativo que funciona para "la reproducción" del sistema social en su conjunto. Basta una primera mirada a las formas de evaluación educativa para creer comprobarlo. Pero tenemos también que considerar que el análisis de Bourdieu responde a un contexto cultural y por ello sus conclusiones son válidas para el sistema educativo francés de su tiempo. Nosotros queremos examinar algunas prácticas evaluativas del sistema mexicano de educación superior. Nos interesa, en particular, todo aquello que se relaciona con la formación del pensamiento crítico, tanto en los docentes como en los alumnos.

Estas prácticas tienen que ver con la distribución del poder en instituciones educativas. Nos plantea el dilema de cómo formar sujetos autónomos en un sistema hecho para la sumisión, o también, cómo formar para la creatividad si lo que se premia es la memorización. Se habla mucho de demo-

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México

cracia, pero no se establecen formas democráticas de relación en las escuelas. En contraste, la evaluación tal como la entendemos desde una óptica cualitativa “debe tener como principal objetivo educativo la búsqueda de conocimiento para orientar y ayudar a formar a los sujetos. Si, por el contrario, la evaluación tiene como finalidad la selección y acreditación, entonces, pierde su sentido más fundamental” (Álvarez, 1999).

Asimismo, la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente representa un conjunto de problemas cuyo abordaje desde un enfoque cualitativo y crítico no es suficientemente conocido y mucho menos aplicado. En este trabajo consideramos que dicha óptica se encuentra en la filosofía de la educación y en particular en el abordaje epistemológico. Entendemos la filosofía como una forma de pensamiento crítico permanente sobre los grandes problemas del ser humano y la sociedad, y que además propone soluciones.

Entonces, la filosofía de la educación nos permite examinar y proponer solución a los problemas prácticos de la enseñanza, partiendo de principios generales. Su función crítica es:

el cultivo de la investigación con el objeto de interpretar la vida y enseñar un sentido de finalidad, una búsqueda de significado y un interés por la verdad. Así, por ejemplo, la epistemología y la lógica permiten al estudiante distinguir entre los mitos y un conocimiento fiable. Ayuda a llegar a la evidencia, descubre la lógica defectuosa, la argumentación falaz, las afirmaciones ambiguas, la propaganda y los dispositivos mediante los cuales se logra la persuasión a expensas de la verdad (Neff, 1968: 21).

Se trata de habilidades fundamentales en la formación de sujetos capaces de ejercer una racionalidad práctica¹ y consistente. Partimos de la siguiente premisa: la práctica educativa nunca debe ser evaluada independientemente de las actitudes, habilidades y hábitos de pensamiento que se propone formar en el estudiante. Las prácticas de evaluación deben orientarse por los valores y los fines que se intenta lograr.

¹ Kant distingue entre el uso teórico y el uso práctico de la razón y afirma que este último tiene prioridad.

La evaluación educativa se enfrenta, en cada caso, a un conjunto de problemas que reclaman atención y soluciones. No obstante, la práctica institucional más común reduce la evaluación a instrumento de medición. De este modo, la técnica sustituye a la teoría educativa, que es el medio más adecuado para comprender las situaciones problemáticas, y orienta al docente para actuar en consecuencia. El enfoque técnico de la evaluación no sólo ha impedido el desarrollo de una teoría de la evaluación, sino que tampoco propicia prácticas creativas. Por estas razones, ha provocado una reacción de rechazo y ha hecho surgir la así denominada "evaluación cualitativa", como un nuevo marco de referencia teórico y metodológico en la valoración de los procesos educativos.

El sentido cualitativo de la evaluación se refiere tanto a los aspectos no cuantificables como a los métodos para valorarlos. El denominador común de estos métodos y técnicas de evaluación consiste en que son críticos y reflexivos, toman siempre en cuenta el contexto situacional, social e histórico y su abordaje es integral. Todos estos métodos se crearon desafiando la pertinencia de otros procedimientos ya establecidos y cobijados bajo el manto de la cientificidad: positivista, empirista y funcionalista.

En este trabajo adoptamos la perspectiva de la Teoría crítica debido a que hasta ahora ha sido la forma más articulada de reacción intelectual que se opuso a la Sociología positivista. El pensamiento crítico no se somete a la racionalidad técnica o a la lógica del método hipotético deductivo, pone en tela de juicio la manera en que las disciplinas sociales abordan su objeto; la evaluación emite juicios de valor con base en informaciones y observaciones, cumple así una función crítica.

Las formas metodológicas cualitativas

están siempre vinculadas a una teoría social que nos orienta para fundamentar lo que la singularidad de un caso revela sobre las condiciones sociales. Los métodos cualitativos dependen de un trabajo de análisis y de una problematización conceptual que permite relacionar el caso singular con posibilidades de comprensión que lo trascienden (Baz, 1999).

La investigación evaluativa es equivalente a un proceso de intervención, sobre todo cuando se quieren evaluar programas sociales o educativos. Se trata de una estrategia de investigación sobre los procesos educativos que se apoya en los mismos principios metodológicos que se utilizan en las ciencias sociales y que sin embargo tiene como propósito no sólo esclarecer los hechos, sino intervenir para corregir, realimentar y mejorar la situación educativa o el aprendizaje.

Dos enfoques metodológicos fundamentales de la evaluación cualitativa son conocidos como la perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica. La perspectiva interpretativa es el enfoque cualitativo de investigación cualitativa más generalizado; se fundamenta en el paradigma hermenéutico y es multirreferencial en la evaluación de los contextos. Su orientación metodológica es el estudio de casos mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Su objetivo es comprender el contexto en el que se desarrollan los proyectos, programas y fenómenos desde los participantes y de ese modo realimentarlos para corregir y mejorar los procesos.

Los modelos de evaluación de proyectos basados en fundamentos epistemológicos subjetivistas comienzan a desarrollarse en los años sesenta y coinciden con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales humanas. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. Difieren del enfoque objetivista en la concepción de la realidad y su forma de entender el conocimiento. Desde esta perspectiva, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad; el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa, asumiendo el evaluador un papel de cooperación con los participantes y las personas que ponen en marcha el programa.

La perspectiva crítica representa el giro normativo más reciente en las ciencias sociales. Las teorías posmodernistas, neomarxistas, democráticas y críticas, entre otras, buscan elucidar los fundamentos de valor, históricos y estructurales

de los fenómenos sociales y educativos, con el fin de promover y fomentar el cambio social, político y educativo.

EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

En el campo de la educación se trata de evaluar procesos educativos con todos sus componentes. Se dice que la evaluación es multiobjetal porque continuamente se proponen nuevos objetos para ser valorados, comenzando por el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también se separa para analizar por un lado la práctica docente y, por el otro, el aprendizaje del alumno.

Objeto de gran complejidad, la educación reclama para su evaluación de un análisis complejo y concreto a la vez. Por lo tanto, son los sentidos y los significados que se atribuyen a las acciones de los diversos actores que participan en los procesos educativos los que representan el verdadero objeto de la evaluación.

Existe la “evaluación institucional”, que tiene por objeto el análisis a las escuelas, los institutos y las universidades en su conjunto; la “evaluación curricular”, que examina la manera en que el conocimiento se vincula con otros elementos de la institución educativa como son la gestión, los recursos materiales, la docencia y el contexto económico, social y cultural; la “autoevaluación”, que puede tener como objeto a un individuo, grupo, u organización; la coevaluación entre pares y la “evaluación de programas” educativos, sociales o culturales. En todos los casos, el objeto que se evalúa es un sujeto o algo creado por un sujeto o grupo de sujetos, o el significado de una situación en la que actúa o interactúan uno o varios sujetos. En ocasiones, se trata de valorar la forma en que un individuo, dentro del ámbito educativo, se construye a sí mismo como sujeto.

Sin embargo, preguntar por el objeto de la evaluación nos obliga a realizar una reflexión más profunda debido a que es el referente primordial de la evaluación. Así, por ejemplo, Ibarrola (1990) parte de una delimitación amplia del logro: “formar gente capaz de aplicar el conocimiento para la solución de los problemas humanos”. Este proceder se distingue

de la evaluación por objetivos conductuales, que buscan resultados que se puedan contabilizar. Es compatible en cambio con el modelo de evaluación de procesos como los de investigación-acción que desarrollan Carr y Kemmis (1988) o Elliott (1990). La toma de conciencia de lo que ocurre y el papel que juegan los distintos actores son el fundamento de la evaluación de procesos. Comenzamos por observar atentamente la manera en que los docentes atribuyen un significado a su propia práctica, así como la congruencia con los valores y las metas que tratan de alcanzar.

El modelo de objetivos conductuales como criterio de evaluación se propone aprobar o reprobar resultados, pero no puede dar cuenta del problema educativo y, en consecuencia, tampoco puede corregirlo.

Otro objeto de evaluación suele ser la práctica evaluativa misma. Ésta hace un corte en el tiempo y el espacio, establece relaciones entre conceptos con un sentido crítico y se informa con el fin de conocer una realidad determinada y, de esta manera, poder emitir un juicio de valor o ampliar el campo de observación cuando se considera pertinente. La evaluación es al mismo tiempo autoevaluación crítica.

El proceso educativo es triangular, trata de la forma en que se relacionan entre sí el maestro y el alumno con el conocimiento; es decir, de la manera como cada uno se apropia de un conocimiento. Por el lado del maestro, se trata de un trabajo ordenado o de un acto de creatividad que transforma el conocimiento en conocimiento "enseñable" (Ibarrola, 1990); y por el lado del alumno requiere un trabajo intelectual de concentración, análisis y síntesis para asimilar e integrar a su estructura de conocimientos previos lo nuevo aprendido y expresarlo de algún modo. Todo ello se desarrolla en procesos permanentes de diálogo y estudio. También mediante el diálogo y el estudio se evalúa el mismo proceso. Esto puede decirse asimismo del conocimiento práctico que se manifiesta en habilidades y destrezas.

El objeto de la evaluación se construye a partir del conjunto de relaciones significativas observadas desde la perspectiva lógica, teórica y epistemológica del evaluador. Éste produce el dato desde un marco de referencia teórico. Las preguntas orientan nuestra búsqueda. Atribuimos significado al con-

junto de problemas o desarrollos observados. Al cuestionar el sentido que tiene cada proceso educativo se decanta el objeto, poniendo de manifiesto sus particularidades y sus méritos. Entonces, podemos concluir con Ardoino que, "el proyecto-propósito es también la fuente necesaria de sentido. La evaluación sigue ligada a la historia de un fenómeno, de una situación, de una persona, de una comunidad" (2000). Es decir, a su contexto.

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La evaluación cualitativa es mucho más que una técnica o examen. Se trata de una forma de investigación llena de significado para quien la ejerce, pero también para quien es objeto de evaluación. Para ambas partes tiene un efecto formativo: disciplina la mente a reflexionar sistemáticamente sobre todos los aspectos que conciernen a la educación, tanto a la práctica docente como al proceso de aprendizaje y su contexto.

Para el sujeto sometido a procesos institucionales de aprendizaje, la evaluación de carácter cualitativo ilumina su entendimiento sobre las limitaciones o zonas oscuras de su trabajo, orienta sus pasos, ayuda a rectificar errores, señala aciertos, conduce a pensar y repensar los problemas, aporta otro ángulo de lectura de la realidad y obliga así a la reflexión.

En las formas cualitativas de investigación se genera un tipo de conocimiento de carácter teórico y práctico que se construye de forma permanente. Cuando esta investigación se realiza por un docente a partir de su propia experiencia en el aula, es necesariamente autorreflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Esta sistematización de los procesos educativos construye poco a poco una teoría en la que se apoya el docente para comprender mejor lo que sucede en su práctica profesional y se convierte en materia de comunicación con sus colegas.

La creación de espacios de análisis y discusión de experiencias docentes fomenta el pensamiento crítico. Esta forma de comunicar puede ser la base para un desarrollo teórico.

Aunque todo docente cuenta con un conjunto de teorías y supuestos explícitos o tácitos, se puede decir que, en principio, es la práctica la que conforma nuestra representación de la realidad, luego encontramos referencias teóricas que aluden a esa práctica y dan con ello una explicación de sus motivaciones o condicionantes. Esta toma de conciencia sobre la realidad que no habíamos podido ver inicialmente es tomada en cuenta de nuevo en la práctica, y así sucesivamente. Pero, también, puede ser la base para desarrollar, por nuestra cuenta, una explicación más sobre la misma realidad, apoyados en la autorreflexión, que es necesariamente crítica y el diálogo con la teoría propuesta. De este modo, podemos concebir la autoevaluación como una práctica cotidiana y fuente de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ Méndez, J. M. (2000), *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Madrid, Niño y Dávila.
- (1999), "Valor social y académico de la evaluación", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid, Morata.
- ARDOINO, J. (2000), "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 23-37.
- ARDOINO, J. y G. Berger (1978), *D'une évaluation en miettes a une evaluation en actes. Les cas des universités*, París, ANDSHA-Matrice.
- BAZ, M. (1999), "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en *Caleidoscopio de Subjetividades*, Cuadernos del TIPI, núm. 8, México, UAM-X, pp. 77-96.
- BOURDIEU, P. y C. Passeron (1995), *La reproducción*, México, Fontamara.
- CALVO de Mora, J. y C. Marín (1993), "La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial", en *La investigación en la escuela*, núm. 19, Madrid, pp. 39-55.
- CARBAJOSA, D. (1996), "La investigación activa de los docentes", en *Pensamiento Universitario*, tercera época, núm.

- 84, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM), pp. 26-31.
- CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes.
- CARR, W. y S. Kemmis, (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Matínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1990), *La investigación-acción en la educación*, 2ª ed., Madrid, Morata.
- HOUSE, E. R. y K. Howe (2001), *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata.
- IBARROLA, M. de (1990), "La evaluación curricular", en *Evaluación curricular* (Memoria del IV Encuentro de Unidades de Planeación), en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, año 4, núm. 4, México, UNAM.
- MORIN, E. (1988), *El método, III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Tecnos.
- NEFF, F. (1968), *Filosofía y educación*, Buenos Aires, Troquel.
- RUEDA, M. y F. Díaz-Barriga (comps.) (2001), "La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)", en M. Rueda et al., *Evaluación para la comprensión y mejora de la docencia*, México, UAM/UNAM/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), pp. 19-35.
- SACRISTÁN, G. y A. Pérez (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- SANDIN, M. P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw Hill.