

APUNTES PARA UNA EVALUACION CUALITATIVA

CARLOS LATAS PEREZ

Departamento de Ciencias de la Educación
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.
Cáceres.

RESUMEN

La evaluación se ha convertido, dentro de lo que suelen ser los modelos de enseñanza, en una palestra de confrontación tanto ideológica como técnica. Desde hace unos años esta polémica se ha manifestado en la dicotomía evaluación cuantitativa/evaluación cualitativa.

Reivindicar la evaluación cualitativa como otra forma legítima de evaluar pasa necesariamente por revisar las limitaciones que la perspectiva cuantitativa arrastra en la práctica educativa. Pero con este breve artículo no pretendo atacar o descalificar métodos y técnicas cuantitativos, sino más bien reflexionar sobre los procesos y resultados de la práctica evaluadora desde la perspectiva cualitativa. Lo que supone que reconsideremos el significado de la evaluación para aproximarnos a una apertura de enfoque, metodológica, ética e innovadora.

INTRODUCCION

Toda la polémica y debate que durante estos últimos años ha planeado sobre los modelos y técnicas de investigación en educación ha acabado filtrándose en los planteamientos y enfoques didácticos sobre la evaluación, considerada como la hermana menor de la investigación.

Ha existido, incluso con carácter hegemónico, y todavía puede ser identificada, una tradición investigadora de corte positivista muy preocupada

por objetivar, cuantificar y formular principios y leyes explicativas de los fenómenos educativos. Su aspiración fundamental, empeñada en descubrir leyes de «eficacia» de la enseñanza, ha sido y es, según Escudero (1987), la formulación de teorías científicas cuyas proposiciones sean capaces de establecer relaciones de dependencia entre ciertas variables referidas a la enseñanza: “actividades escolares, medios, profesor...” y “logros académicos de los alumnos”.

Del mismo modo, se ha pretendido hacer una evaluación más «científica» considerándola como un proceso que debe responder lo más adecuadamente posible a las exigencias de racionalidad, sistematicidad, control de variables y contraste de resultados.

Pero eso no es una tarea simple ni técnicamente inocua. Pretender un control científico implica, con frecuencia, altas cotas de rigidez y artificialidad. En este sentido, el concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista. La evaluación es considerada por la mayoría de los educadores e investigadores como un simple proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de resultados observables del aprendizaje académico de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento o nivel de conocimientos del alumno. Este planteamiento supone para Gimeno/Pérez (1983) un triple reduccionismo:

— Equiparar el concepto y contenido de la evaluación educativa con la evaluación que el profesor o el equipo de profesores realiza sobre el alumno. Según esta concepción, el alumno es el elemento capital del proceso educativo. Consecuentemente, la determinación del nivel de formación del alumno y la consiguiente valoración del mismo agotarían el campo de la evaluación educativa. En definitiva, evaluación sólo del alumno en sustitución de la evaluación de otros elementos y en última instancia de todo el sistema. Esta restricción del campo de actuación de la evaluación sólo tendría sentido cuando la evaluación se entendiera como un instrumento puramente administrativo de clasificación y selección de alumnos.

— Equiparar la evaluación del alumno con la evaluación del producto. Se enfatiza la medida de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación a través de la operativización de los objetivos, desconsiderando el análisis y valoración de los procesos de enseñanza.

— Restringir la responsabilidad y el interés de la evaluación a los profesores y autoridades académicas, olvidando que son los alumnos quienes mayor interés deben tener en conocer el estado actual y la evolución de sus conocimientos y de sus mecanismos de actuación.

Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha provocado, desde la década de los 60, el desarrollo paralelo de varios enfoques alternativos con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos diferentes al enfoque positivista y que han venido a llamarse *evaluación cualitativa*, cuyos rasgos distintivos podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Relativización de la objetividad y neutralidad científica. La evaluación como práctica con pretensión de científicidad, no puede pretenderse objetiva, exacta, inequívoca o neutral. En ella se actúa con intencionalidad y significados diversos y subjetivos.

- Cambio de orientación del énfasis de los productos al énfasis de los procesos. Se orienta más a las actividades del programa que a su finalidad. Dentro de este enfoque se trata más de describir e interpretar a través de metodologías sistemáticas o relacionales, que de valorar o predecir en función de resultados o productos.

- Introducción de los enfoques y presupuestos metodológicos de la investigación etnográfica, cualitativa o de campo: la entrevista, el cuestionario, la observación directa, el análisis de evidencias documentales, la «triangulación» de informaciones por medio del estudio de casos y pruebas standard más o menos convencionales.

- Tratamiento democrático de la información. En la educación, no siempre los intereses del cliente o audiencia son comunes. A través de la evaluación cualitativa se trata de captar e interpretar estos diferentes intereses y proporcionar la información que necesitan cada uno de los sectores implicados: alumnos, profesores, padres, administradores. Ello implica que debemos buscar nuevos sistemas de comunicación más naturales y efectivos, tratando de transmitir una «impresión holística» de la realidad. Por otro lado, la evaluación cualitativa supone una «relación negociada» entre los participantes.

Conviene, no obstante hacer una precisión aclaratoria: el hecho de resaltar la perspectiva cualitativa no lleva como corolario implícito descartar los procedimientos *cuantitativos*. Se trata de buscar y de reconocer otras formas válidas y aceptables de llevar a cabo la evaluación, y de reivindicar un *pluralismo metodológico* en el proceso evaluador; porque, como expresan Cook y Reichardt (1986, págs. 43-48), existen dos razones que respaldan la idea según la cual, cuando se abordan los problemas de la evaluación, se emplee una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos. Una primera razón considera que la evaluación tiene propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo condiciones diferentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados

en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.

Si bien doy por sentadas las bases de entendimiento común sobre lo que es la evaluación, sobre quién evalúa, sobre qué, por qué y a quién se evalúa, existen tantas formas de entender el fenómeno que aunque parece que todos coincidimos cuando utilizamos el término evaluación al final cabe cuestionarse si realmente todos hemos hablado de lo mismo. Por lo que, dentro de una concepción sistemática de la enseñanza, conviene hacer una serie de consideraciones generales que nos sirvan como marco de referencia para comprender mejor la evaluación desde la óptica cualitativa.

1. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DETERMINAN EL SIGNIFICADO Y LOS METODOS DE LA EVALUACION

Cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular al margen de otros elementos. Podemos convenir con Alvarez Méndez (1986, pág. 90) que *"no es tanto o sólo problema de evaluación cuanto concepción de lo que es enseñar y las consecuencias que esta acción conlleva para la actividad de aprender"*. Es decir, enseñanza y evaluación están estrechamente vinculadas. A una determinada metodología didáctica le corresponde un sistema específico de evaluación.

Se suele aceptar de forma acrítica que el docente tiene como tarea esencial la de enseñar *para que* el alumno aprenda. En esta interpretación la enseñanza es causa del aprendizaje y el profesor el agente causante. Si esto es así, la evaluación queda como responsabilidad exclusiva del docente, obligado a comprobar la eficacia de su intervención en el proceso de aprender. Según Elliot (1984, pág 5) este planteamiento *"sugiere que los profesores son los únicos que pueden ser considerados responsables del aprendizaje de los estudiantes, en lugar de considerar; por ejemplo, que los responsables son los estudiantes mismos o que lo son los administradores o directores de estudios"*. Entenderlo de un modo o de otro supone una gran diferencia, porque las concepciones teóricas de las que parten son distintas. Si responsabilizamos exclusivamente al profesor del aprendizaje la evaluación desempeñará una función eminentemente técnica y acumulativa de resultados (*evaluación sumativa*), en el caso de responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje su función estará más próxima a un quehacer que educa (*evaluación formativa*).

Del mismo modo, cuando la enseñanza se concibe como una simple

transmisión de hechos, conceptos, principios y normas, el aprendizaje queda relegado a un comportamiento pasivo, en lugar de ser *el alumno con el profesor* quien construye corresponsablemente el propio conocimiento, que es otra forma de concebir el aprendizaje. Si en el primer caso lo que importa es *lo que* el alumno aprende, en el segundo se presta mayor atención a *cómo lo está aprendiendo*. Y si la evaluación para el primero es un hecho que gira en torno a lo ya dado, para el segundo el proceso será el núcleo de atención.

Es obvio que el profesor asume de partida una actitud, asentada en una convicción personal, sobre lo que es el proceso o procesos de aprendizaje. Cada docente parte de supuestos que tendrán consecuencias directas en la evaluación, optando por métodos o técnicas diferentes según las convicciones personales que orienten sus intervenciones en el aula. Así el profesor que imparte su docencia ajustando sus explicaciones al libro de texto evaluará, probablemente, de modo muy distinto al profesor que parte de varias fuentes contrastadas de información para el desarrollo del conocimiento que se va construyendo.

A modo de conclusión podemos afirmar que:

— cualquier decisión sobre el proceso evaluador a seguir exige aclarar posiciones teóricas y actitudinales más amplias, cada modelo de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza y sobre los procedimientos metodológicos:

— el tránsito de una evaluación exclusivamente productual, cuantitativa, a una evaluación cualitativa que tenga en cuenta no sólo los resultados del aprendizaje, sino también, los procesos que los producen, según Fernández Pérez (1986, pág. 47), "*difícilmente podrá darse sin una mutación radical en la metodología didáctica al uso en la mayoría de las aulas de bachillerato, formación profesional, educación, básica y universidades de nuestro país*".

2. LA DIALECTICA ENTRE LA EXACTITUD Y LA RIQUEZA INFORMATIVA: de los productos numerables a los innumerables procesos.

Como profesores ¿qué nos interesa más, que la evaluación sea *exacta* o que sea *rica*? La tensión hacia el rigor-exactitud ha llevado a insistir en la objetividad, control de las situaciones, automatización de la corrección, reducción de la evaluación a conductas observables y cuantificables, etc. El esfuerzo realizado en el campo de la evaluación para dotarla de un mayor rigor técnico ha sido muy importante y ha ido generando en los profesionales de la educación una mayor preocupación por utilizar instrumentos que

midan con precisión los productos o resultados de la enseñanza y por la búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos. Esta «objetividad» ha creado en los usuarios y destinatarios una tranquilidad que mata preguntas más hondas. El problema de la significación y de la relevancia de los datos no es el centro de la preocupación evaluadora del modelo cuantitativo. En la medida en que la institución escolar parecía centrarse en los productos cognitivos alcanzados por los sujetos, una evaluación de este tipo ha ido respondiendo a las exigencias de precisión informativa y justificación técnica que se le solicitaba.

La nueva concepción de la institución escolar como una entidad abierta a nuevos objetivos, a nuevos modos de trabajo, a nuevas dimensiones del desarrollo de los sujetos, ha puesto en evidencia la insuficiencia de los modelos rigurosos de evaluación basados en la cuantificación y control y se ve abocada a abrir también sus propios mecanismos de obtención de información y de análisis de los datos. Hoy se plantea la necesidad de evaluar no sólo los resultados de un proceso, sino que también es susceptible de ser evaluado el mismo proceso: los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo, etc. Es decir, deberemos buscar respuestas a cuestiones que la perspectiva cuantitativa ha menospreciado en aras de la pretendida objetividad:

- ¿Cómo aprende el alumno?.
- ¿Cómo relaciona lo aprendido?.
- ¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?.
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?.
- ¿Estudiaría «esas cosas» por su cuenta?.

En definitiva, no sólo importa *qué* es lo que se ha conseguido, sino el *cómo*. Los resultados de aprendizaje a considerar no serán tanto conductas, habilidades y conocimientos observables, medibles y cuantificables, como procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas. El campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse en lugar de restringirse por exigencias metodológicas. Por tanto, el desarrollo curricular de la evaluación va a estar pendiente, según Zabalza (1987, pág. 245), «no sólo de que se utilicen buenas técnicas, de que las preguntas estén correctamente expresadas y sean representativas, etc. (exigencias de rigor), sino también de que la evaluación nos dé una imagen veraz y completa de lo que sucede en el aula...»

3. NATURALEZA GLOBAL Y COMPRENSIVA DE LA EVALUACION

Si admitimos que una de las funciones base de la evaluación es la de suministrar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra pretensión debería ser que esta información sea holística o totalizadora, toda vez que los factores que afectan a los procesos y determinan la calidad de los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta, en interacción.

La evaluación debe, pues, considerar factores que hacen referencia a las condiciones iniciales del alumno, del profesor, del curriculum y del contexto, a las circunstancias previstas o inesperadas que aparecen en el desarrollo del proyecto curricular y a los resultados finales más o menos provisionales, pretendidos o secundarios. Reducir la evaluación a un solo elemento (el alumno), a una sola área (el rendimiento), a una sola técnica (los exámenes), a una sola situación (la controlada) y a una sola modalidad (la sumativa) no es otra cosa que un empobrecimiento de la evaluación y una pérdida de un sentido dentro del discurso didáctico. Es decir, la evaluación no debe empezar por la presuposición de que ciertos datos (como las calificaciones de los alumnos) deben constituir un área de preocupación, sino que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al programa y sus contextos.

Y no sólo deberíamos considerar que sean evaluados todos los elementos corresponsables del éxito o fracaso escolar, sino también el que sean evaluadores todos los sujetos que tienen alguna información sobre el proceso y el producto, sujetos que están implicados en el mismo proceso. El concepto de evaluación que aquí se preconiza, según Gimeno (1981), implica la necesidad de recurrir a las más variadas fuentes de información, pues sólo de este modo puede haber un acercamiento más completo a la complejidad de variables que explican los resultados. Desde este punto de vista se justificaría la autoevaluación y la participación del alumno.

Si además entendemos que la evaluación en el aula debe ser esencialmente formativa, porque la evaluación también es aprendizaje, es necesario que quienes esperan aprender participen activamente en el proceso evaluador como parte comprometida en el aprendizaje y, además, porque es su aprendizaje lo que se trata de evaluar. Es evidente que la evaluación como aprendizaje se empobrece cuando al estudiante se le acomoda en una posición de oidor-repetidor. La autoevaluación como proceso de autocritica genera unos hábitos de reflexión sobre la propia realidad. Esta participación del alumno en la evaluación de su propio trabajo escolar sólo puede propor-

cionarle ventajas: autoestima, independencia, conocimiento de su propia evolución.

Difícilmente podrá llegarse a esa evaluación holística solamente a partir de la evaluación realizada por profesores, tutores, orientadores, psicólogos, etc. La participación del estudiante no es en este caso sólo una opción de valor, sino una necesidad reclamada por un planteamiento más comprensivo del objeto mismo de la evaluación.

4. CARACTER AXIOLOGICO DE LA EVALUACION

Es obvio que evaluar, asignar una nota, calificar un trabajo o cualquier actividad del alumno es la expresión de un juicio de valor por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea. Evaluar, pues, implica valorar, determinar el valor de un proceso educativo; y, como indica Pérez Gómez (1983), cuando se pone en juego una actividad valorativa surgen inmediatamente un conjunto de problemas que hacen referencia a la jerarquía de valores adoptados, a las personas que tienen la responsabilidad de evaluar y a los objetivos que pretende satisfacer la evaluación. Aspectos que suelen quedar solapados por cuestiones técnicas, cuando desde la perspectiva cualitativa la evaluación se interpreta como una cuestión *ética* más que (o no sólo) como cuestión *técnica*. Este punto es esencial, pues demasiado a menudo se confunde la *evaluación* del aprendizaje con la *medición* del aprendizaje, es decir en el conjunto de técnicas y procedimientos que sirven para obtener las informaciones relativas al aprendizaje del alumno.

Es fácil y nos resulta familiar encontrar en cualquier tablón de anuncios de cualquier centro de Enseñanza Media y Universidad las listas de aprobados y suspensos, de aptos y no aptos. Como también resulta familiar la «cantata de notas» de los alumnos en las sesiones de evaluación de muchos centros. Si esta actividad valorativa aplicada al rendimiento escolar de los alumnos se ejercita públicamente nos podríamos cuestionar ¿por qué los criterios de valor que sirven de referencia y de base para ejercer dicha actividad no son de dominio público? Es decir, es necesario hacer explícitos los procedimientos y los criterios por los que se seleccionan valores, creencias y opiniones personales. En este sentido es clarificador el planteamiento de Stenhouse (1984, págs. 139-140) al considerar la evaluación como una actividad «crítica» en la que se utilizan unos criterios públicos para emitir un juicio de valor. Criterios que, para servir de bases al juicio, se deben contrastar en el marco del aula, como espacio abierto de enseñanza y aprendizaje, donde convergen múltiples valores y creencias. Esto posibilitaría acuerdos asentados en el entendimiento y respeto en la valoración de rendimientos y

responsabilidades. Sólo así podremos comprobar la honestidad y la transparencia de la actividad docente. Y sólo así podrá el alumno entender las razones de justicia por las que se juzga su rendimiento. De otro modo, todo el proceso permanece en la penumbra, posibilitando la confusión, cuando no la arbitrariedad.

La emisión de un juicio de valor sobre los alumnos, sobre la calidad de sus trabajos, etc. se suelen basar en una información elemental sobre el alumno o en una percepción muy genérica sobre su personalidad global. Es decir, existe una tendencia en la práctica evaluadora a reducir la información y por tanto a simplificar el juicio de valor. Para Gimeno (1988, pág. 377), la importancia que las notas y las evaluaciones escolares tienen desde un punto de vista social, académico y personal para los alumnos contrasta con la simplicidad de los procesos por los que se les adjudican; unos procesos que tienen mucho que ver con una típica conducta simplificada de toma de decisiones por parte del profesor. Trabajos realizados en los últimos años sobre la toma de decisiones del profesor resaltan el que éstas no se elaboran según un modelo teórico altamente estructurado, sino que tienen mucho que ver con las apremiantes exigencias institucionales y con las demandas que la situación ambiental de la clase le reclama en un momento determinado. Y en todo caso, considerando un reducido espectro de informaciones.

5. CARACTER INNOVADOR DE LA EVALUACION CUALITATIVA EN LAS ESTRUCTURAS ESCOLARES.

Haciéndonos eco de las ideas de Alvarez Méndez (1986m págs. 94-95) podemos considerar que *“la introducción de la perspectiva cualitativa en la educación, y por supuesto en la evaluación, significa un cambio estructural radical que obliga a un cambio en las estructuras escolares...”*. Es evidente que todos los componentes del proceso didáctico que son susceptibles de ser evaluados no son abordables por el profesor en las condiciones en las que desarrolla su trabajo. Cualquier profesor no puede estar analizando cómo progresan sus alumnos en una serie de facetas bastantes dispersas, desde el progreso intelectual en diferentes áreas hasta el desarrollo de un programa, la organización del centro, etc. La exigencia de tiempo dedicado sería enorme. Podemos comprobar que históricamente se van incrementando los esfuerzos, y seguramente el tiempo también, en la función evaluadora en mucha mayor medida que en otras funciones, y esto, según Gimeno (1988, pág. 398) *«por el simple hecho de que, en los últimos decenios, se ha insistido mucho en la evaluación continua y bastante menos en la transformación de las condiciones del puesto*

de trabajo de los profesores y en el cambio necesario de sus esquemas mentales mediadores».

Ciertamente, el llevar a cabo la evaluación cualitativa es tarea difícil. Con unas estructuras que se resisten a cambiar, tales como la concepción disciplinar del currículum (1 hora de Lengua, 1 hora de Historia, 1 hora de... etc, etc.), el número de alumnos por aula, número de horas de clase de los profesores, libros de texto que ofrecen parcelas seleccionadas de la Cultura y de la Ciencia, las condiciones de las aulas, el sistema conservador de la evaluación que se practica... la carga parece sobrecargar los márgenes y las condiciones en los que se reconoce y se desarrolla la práctica de la evaluación cualitativa.

Si no hay cambio y transformación en la concepción y en las estructuras escolares cualquier intento de introducir la perspectiva cualitativa está abocado al fracaso, no sin antes crear frustración y desencanto, fruto de falsas expectativas y motivado por afanes de innovaciones no valoradas en todos los riesgos y consecuencias que conlleva. Creo que cualquier propuesta de cambio cualitativo en la práctica escolar, como puede ser la evaluación cualitativa, tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantada en términos de su adecuación a las limitaciones objetivas y subjetivas de los profesores en su puesto de trabajo. Las primeras limitaciones se podrían reducir considerablemente con una reducción del número de alumnos, con una liberación de tiempo durante la jornada escolar; las segundas pueden modificarse con una mejor formación del profesorado.

Aún reconociendo la importancia de estos problemas y planteamientos, conviene significar que las preocupaciones en nuestro contexto educativo son realmente distintas. La investigación evaluativa es tan incipiente que todavía se tiene que enfrentar a la tarea de provocar en la opinión pública, en la administración educativa y en los mismos profesores la idea de la necesidad de evaluar no sólo el conocimiento del alumno, sino fundamentalmente la calidad de proyectos curriculares, sistemas de organización y la actuación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1986): "*Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa*". En: *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias*. I.C.E. Universidad de Granada.

COOK, T.D. / REICHARDT, CH.S. (1986): "*Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*". EN: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.

- ELLIOT, J. (1984): "*¿Qué es la investigación en la acción en las escuelas?*". En: *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*: Seminario de Formación. Málaga.
- ESCUDERO, J.M. (1987): *La investigación/Acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Documento Policopiado. Universidad de Murcia.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): "*Evaluación y cambio educativo*". En: *Teoría y práctica de la evaluación en enseñanzas medias*. I.C.E. Universidad de Granada.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO, J./PEREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "*Modelos contemporáneos de evaluación*". En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *La investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.