

MODELOS CUALITATIVOS DE EVALUACIÓN

JOSÉ GREGORIO FONSECA*

Universidad de Los Andes.
Escuela de Educación.
Mérída, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción: 5 de abril de 2007

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2007



Resumen

A partir de 1996 se empieza a implementar la nueva reforma a la Educación Básica. El documento marco de dicho cambio se conoce como el Currículo Básico Nacional CBN (1996). En el CBN se encuentran expuestos los principales aspectos innovadores de esta reforma; a saber, se empieza a hablar de transversalidad (ejes transversales), de nuevas teorías de aprendizaje (concepción constructivista del aprendizaje), de proyectos pedagógicos (Plantel y Aula), se reorganizan los contenidos científicos por áreas académicas y se relacionan con los conceptuales, procedimentales y actitudinales; de igual manera, se demanda que la evaluación para la 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica sea cualitativa y, se introducen los llamados modelos de evaluación de la cuarta generación. En virtud de lo anterior, el presente ensayo es el resultado de la revisión, análisis y crítica de los principales modelos teóricos que actualmente definen lo que se conoce como evaluación cualitativa. El artículo se realiza con la finalidad de facilitar a los estudiantes de la Escuela de Educación de la ULA el conocimiento y comprensión de los presupuestos que, en cada uno de ellos, tienden a definir la evaluación de los aprendizajes bajo propuestas cualitativas.

Palabras clave: evaluación cualitativa, evaluación respondiente, evaluación iluminativa, evaluación democrática, negociación.

Abstract

CUALITATIVE PATTERNS FOR EVALUATION.

Starting in 1996 a new reform in Basic Education is implemented. The framework document for this new change is known as National Basic Curriculum (CBN, in Spanish) (1996). In the CBN we find stated the main innovative aspects of this reform; as a first we come across transversality (transversal axes), new learning theories (constructivist conception of learning), pedagogical projects (School and Classroom), scientific contents are reorganized in the academical areas and are related to the conceptual, procedural and attitudinal ones, and at the same time it is demanded that evaluation for 1st and 2nd Stage Basic Education is qualitative and, the so called fourth generation evaluation models are introduced. Pertaining the previous statement, this article is the result of the revision, analysis and critic to the main theoretical models that currently define what it is know as qualititative evaluation. It is done aiming to facilitate students from the School of Education at the ULA the knowledge and understanding of the assumptions that, in each of them, tend to define learning evaluation under qualitative proposals.

Key words: *Qualitative evaluation, responsive evaluation, illuminative evaluation, democratic evaluation, negotiation.*



El siguiente documento tiene como finalidad fomentar la reflexión y discusión en torno a la evaluación cualitativa. Es producto del estudio y preocupación de los principales problemas y aspectos teóricos y prácticos que en ella se plantean y, que se vienen asumiendo desde las aulas de clases en las asignaturas de evaluación de los aprendizajes que se dictan en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Este artículo presta atención a la evolución histórica de la evaluación y a los distintos modelos contemporáneos que la explican. Se coloca énfasis en la sistematicidad que ha adquirido la evaluación educativa como ciencia de la educación en la búsqueda de su rigor científico y, culmina en presentar una caracterización de la misma. Para ello, se revisan los planteamientos de Pérez (1993), Tejada (1997) y Ibar (2002).

Dado el agotamiento, saturación o desgaste de los presupuestos sobre los que se apoya el paradigma cuantitativo de la evaluación aparecen los fundamentos de la evaluación cualitativa. La demanda de una apertura conceptual que dé cabida a resultados y a acontecimientos no previstos; el inicio de un enfoque que permita la recogida de información tanto de procesos como de productos; el comienzo de una metodología que implique un cambio del monismo al pluralismo metodológico y, una nueva visión ético-política encaminada a estimar los aspectos meritocráticos por encima de los burocráticos, se constituyen como los principales factores que propician y dan lugar a los nuevos planteamientos de la evaluación cualitativa.

De esta forma, surgen nuevas ideas y modelos que consideran la evaluación con criterios cualitativos; en ellos, resalta un presupuesto central que indica la imposibilidad de medir el aprendizaje. Bajo esta consideración se encuentran los siguientes modelos:

1. Modelos de evaluación orientados por la crítica artística.

Estos modelos de evaluación se empiezan a desarrollar a partir de la década de los setenta (1970) gracias a los aportes de Elliot Eisner y de la Universidad de Stanford.

Su tesis central consiste en considerar la enseñanza como un arte y al profesor como un artista. Bajo este esquema, el evaluador es una especie de experto en educación que tiene que interpretar lo que observa, tal y como sucede en un medio saturado de significados.

Para Eisner (1977), tal interpretación o densa descripción depende en gran medida de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto o fenómeno. Esa descripción termina expresándose en un documento escrito cuya propósito es ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias. Para ello se deben considerar tres aspectos fundamentales; a saber, el carácter descriptivo, su carácter interpretativo y, la realización de juicios de valor acerca de los méritos educativos.

El carácter *descriptivo* en estos modelos de evaluación está referido a una explicación viva y detallada de la situación que contiene un enfoque fáctico y otro artístico. En la descripción de lo fáctico pueden utilizarse citas directas del discurso de los profesores y alumnos; mientras que en lo artístico, lo literario, lo metafórico y poético es de gran importancia. En consecuencia, la tarea del docente, de modo vicario, es ayudar a los alumnos en la participación de sucesos que no han experimentado directamente. Se reconoce el papel que juegan las emociones en la comprensión, el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Se justifica el empleo del lenguaje como herramienta que coadyuva a revelar la riqueza del proceso a través de las emociones y de la representación de los hechos.

En relación con el carácter *interpretativo*, éste está relacionado con las interacciones que se perciben en las situaciones escolares. Implica utilizar cuerpos teóricos que ayuden a explicar acontecimientos cotidianos y, con ello, considerar que la conexión entre lo teórico y lo práctico es un proceso crítico y fluido. Bajo esta consideración prevalece la tesis de que al interpretar y al aplicarse a la realidad ideas y modelos teóricos se mejora tanto la teoría como la práctica, lo que supone encontrar significados, es ir más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas.

El tercer aspecto sobre el que se apoya este modelo de evaluación está referido al proceso de *realizar juicios de valor* en torno a los méritos educativos de lo que ha sido descrito e interpretado. En este caso, es importante recordar la definición de evaluación de Eisner (1977), quien la concibe como una actividad de valoración porque la misma educación es una actividad normativa. Por consiguiente, 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.

Aunados a los tres aspectos centrales sobre los que se apoya la crítica educativa, se destacan otros criterios que la caracterizan, a saber:

- Es esencialmente cualitativa y procesal. Por cuanto debe ser sensible a lo que emerge en la vida del aula. Debe tratar de capturar la esencia de lo particular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de los sujetos participantes en la enseñanza y el aprendizaje y, poner atención en el desarrollo de los mismos procesos.
- Su lenguaje se centra en la utilización de formas expresivas. Se preocupa por presentar los sentimientos además de los hechos. Para ello usa teorías, modelos, esquemas y conceptos a fin de distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente.
- Requiere el uso de capacidades de intuición, comprensión y empatía. Estas capacidades son garantía de penetración en el curso vivo de los acontecimientos.
- Desde el punto de vista del docente demanda un entrenamiento adecuado. Indica experiencia directa con la realidad y una potente preparación teórica.
- La fiabilidad y validez se logran a través de un proceso de “corroboración estructural” y “adecuación referencial”.

Corroboración estructural, equivalente a la triangulación y a la evidencia circunstancial. La evidencia se corrobora cuando todos los elementos encajan formando un todo con sentido; es decir, los diversos participantes en el programa educativo contrastan sus opiniones, comparten sus significados y reformulan sus criterios. De este proceso emergen nuevos significados y sentidos compartidos.

Adecuación referencial, este mecanismo está referido a la posibilidad de encontrar en el programa criticado las características a las que apunta la crítica; es decir, una contrastación empírica de la crítica con el fenómeno. Una buena crítica debe iluminar lo que enfoca. En palabras de Eisner (1981), “Una crítica educativa es válida y fiable cuando capacita a alguien con menor especialización que el crítico para ver lo que de otro modo permanecería oculto”.

Por otro lado, según Pérez (1993), el propósito fundamental de este modelo de evaluación (crítica artística), “es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos, actuaciones y cualidades emergentes sobre la consideración de los productos y la búsqueda de significados sobre la constatación de la eficacia”. En definitiva, conceptualizar la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico.

Para algunos expertos, la debilidad o deficiencia de este modelo de evaluación radica en la escasez de garantías que ofrece, al insuficiente desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad.

2. Modelos de evaluación basados en la negociación

Este modelo abarca varios submodelos. Subyacen en esta concepción la Evaluación Respondiente de Stake, la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton, el Estudio de Casos de Stenhouse y la Evaluación Democrática de McDonald. Aunque estos submodelos se han desarrollado de manera independiente se pueden agrupar bajo la orientación de la negociación por cuanto expresan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos.

Entre los presupuestos compartidos por estos submodelos destacan los siguientes: 1) conciben la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos, 2) se sustentan sobre la base de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias, 3) utilizan como estrategia el enfoque progresivo, basado en la observación participativa y entrevistas informales, 4) conciben la evaluación como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas, 5) se concentran en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos.

En términos generales, el propósito central de estos modelos es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles cómo otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector con sus mismas creencias y formas de interpretación.

2.1. El modelo de Evaluación Iluminativa

Propuesto por Parlett y Hamilton en 1972, en la 1ª Conferencia de Cambridge. Entre las características más resaltantes de este submodelo se encuentran las siguientes:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.
- La evaluación tiene que ser contextualizada.
- La evaluación se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.
- Se debe preocupar más por el análisis de los procesos que por el análisis de los resultados.
- Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.
- Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.



Además de las características definitorias de la Evaluación Iluminativa en este modelo resaltan dos conceptos esenciales que facilitan su comprensión; a saber, el “*sistema de instrucción*” y el “*medio de aprendizaje*”.

Según Pérez (1993: 29), un sistema de instrucción para Parlett y Hamilton (1972) “es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un sistema de instrucción es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor”. En consecuencia, la evaluación o estimación del alcance de todo sistema de instrucción será posible y tendrá verdadero sentido si toman en cuenta las condiciones concretas de su aplicación.

Por su parte, el medio de aprendizaje queda constituido por el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. En dicho contexto, se entretiene una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que intervienen de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, están presentes tensiones, costumbres, normas, opiniones y modos de trabajo que impregnan y delimitan los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí ocurren.

Por otra parte, la Evaluación Iluminativa, como modelo cualitativo, se particulariza por prestar atención a los siguientes aspectos: a) definición de los problemas a estudiar, b) la metodología empleada, c) la estructura conceptual subyacente y, d) los valores implicados.

En detalle, estos aspectos indican que el objeto fundamental de estudio en la Evaluación Iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula. Para ello es necesario la familiarización intensiva con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar. Los problemas no se definen con anterioridad, por tanto, la evaluación no puede diseñarse con anticipación. En cuanto a la metodología, debe ser elaborada situacionalmente como consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes que emergen de los procesos de negociación. Debe suponer apertura y flexibilidad bajo el convencimiento de que los problemas dictan los métodos y de manera inversa. La observación, la entrevista, el análisis de documentos y los cuestionarios breves se constituyen en técnicas idóneas para comprender la variedad de información requerida. La metodología debe estar sujeta a cambios durante su desarrollo y, es de naturaleza heurística y progresiva.

Desde el punto de vista conceptual y, de acuerdo con Pérez (1993: 30-31), la Evaluación Iluminativa supone que:

- No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.

- La comprensión de un sistema como el aula, requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
- Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del problema educativo y su desarrollo.
- Los individuos están inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
- No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar indagar y contrastar desde una posición de neutral observador.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.

Desde la perspectiva axiológica, la Evaluación Iluminativa involucra valores referidos a que el evaluador debe asumir una posición neutra, debe negociar su función con el resto de los participantes, debe poseer un alto grado de madurez y responsabilidad profesional y actuar de forma justa. En consecuencia, en la Evaluación Iluminativa se pueden precisar cuatro líneas de orientación que se deben tomar en cuenta, a saber:

- El evaluador-investigador no debe evaluar ni investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado.
- Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen.
- Los participantes en el programa que han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir en su desarrollo.

2.2. Evaluación como Estudio de Casos

En la 2ª Conferencia de Cambridge celebrada en diciembre de 1975, se profundiza en las características filosóficas, epistemológicas, éticas y metodológicas de este modelo de investigación y evaluación. Como resultado, resulta que el Estudio de Casos debe considerarse siempre como el estudio de una instancia en acción y debe entenderse en el contexto de la tradición histórica e interpretativa.

De acuerdo con Jenkins y Kemmis (1976), citados por Pérez (1993: 32), las características más destacadas del Estudio de Casos son las siguientes:



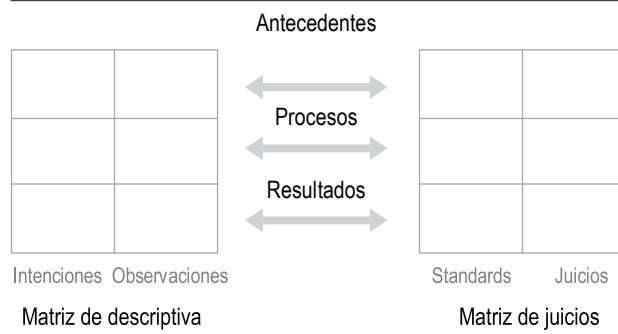
- Los datos del Estudio de Casos son, paradójicamente, cercanos a la realidad pero difíciles de organizar.
- El Estudio de Casos permite la generalización ya sea sobre una instancia o desde una instancia o una clase. Se concentra en lo oculto y complejo de cada caso.
- Coloca cuidadosa atención a las situaciones sociales. 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.
- Se caracteriza por poseer un carácter más accesible y público. Contribuye a la democratización del conocimiento y de los procesos de adopción de decisiones.

Ahora bien, en la evaluación entendida como Estudio de Casos existen dos vertientes, una norteamericana y una inglesa. La primera, representada por R. Stake y conocida como Evaluación Respondiente; la segunda, promovida por L. Stenhouse, McDonald, J. Elliot, Helen Simon y, conocida como Evaluación Democrática.

2.2.1. Evaluación Respondiente.

El principal aporte de Stake (1967), consiste en articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores. En su modelo considera dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada una de estas matrices contiene dos columnas: para la primera (matriz descriptiva) adjudica las intenciones y observaciones, para la segunda (matriz de juicio) los standards y juicios. Estas matrices proporcionan datos referidos a los antecedentes, los procesos y los resultados. De manera esquemática estos planteamientos quedan representados de la siguiente forma:

Matrices propuestas por R. Stake en la Evaluación Respondiente



El modelo de Stake, tiene como propósito prioritario responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo, de esta manera, el evaluador debe atender a lo que diferentes audiencias quieren conocer, negociando con el cliente lo que debe hacerse. Según Pé-

rez (1993: 34) para Stake, “la evaluación educativa es evaluación eficaz (responsive) si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa”.

Entre las peculiaridades de la Evaluación Respondiente destacan las siguientes:

- Se orienta a describir las actividades de un programa educativo.
- Concede más importancia a los problemas que a las teorías.
- Toma en cuenta las diferentes interpretaciones de aquellos que están implicados en el programa.
- Debe responder a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de quienes se encuentran interesados en el programa.
- Proporcionan a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en sus análisis y valoración.

2.2.2. Evaluación Democrática.

Es considerada como la máxima expresión de la evaluación cualitativa. Sus proponentes principales son Stenhouse, McDonald, y Elliot. Estos autores consideran que para la investigación y la evaluación de la vida del aula es necesario la aplicación de planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas. Conciben la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el discurso cotidiano; por tanto, la evaluación y la investigación pueden así responder a la necesidad diaria de decidir qué y cómo hacer.

Las características más relevantes de este modelo de evaluación apuntan a lo siguiente:

- Demanda 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.
- Las técnicas recomendadas para recabar la información son la entrevista y los debates.
- Debe facilitar y promover el cambio y la mejora.
- Integra el rol del profesor como investigador y evaluador.
- Fomenta la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación.
- Propicia la emergencia del pensamiento libre y autónomo.
- Esta dirigido a modificar permanentemente la práctica educativa.
- Invita a los participantes a investigar, experimentar y a evaluar permanentemente en su propia realidad natural.
- Demanda al profesor como evaluador que oriente, promueva, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis.



Por otra parte, los fundamentos sobre los que se asienta este modelo han suscitado en la actualidad una concepción de la evaluación vista como control de calidad de los procesos.

Por último y gracias al discurrir por los presupuestos sobre los que se apoya cada uno de los modelos antes desarrollados, se presenta a continuación un cuadro sintético que expresa las características más resaltantes de la evaluación cualitativa. ②

* Licenciado en Educación de la Universidad de Los Andes, Doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona – España. Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva adscrito al Departamento de Medición y Evaluación de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida – Venezuela.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Tabla Nº 1. Características de la evaluación cualitativa.

- La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa.
- Énfasis en los procesos.
- Facilita un proceso plural, participativo y democrático.
- Propende o lleva a la negociación.
- Se realiza en un medio natural y espontáneo.
- Presenta carácter meritocrático.
- La educación está ligada a la esfera de los valores.
- Utiliza como métodos la etnología y la etnografía.
- No admite generalizaciones, los fenómenos son únicos e irrepetibles.
- El alumno es tratado como sujeto, se establece una relación intersubjetiva.
- Su planificación es abierta, flexible y participativa.
- Se sustenta en currícula abiertos o semi-abiertos.
- Se dirige a pequeños grupos.
- Se consideran las diferencias individuales. Heterogeneidad.
- Es un acto descriptivo e interpretativo.

Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University, Unpublish.
- Elliot, J. (1981). *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*. Cambridge, Institute of Education.
- Fonseca, J. (1998). *Posibilidad práctica de la evaluación educativa bajo las perspectivas de los paradigmas: cuantitativo y cualitativo*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa Macuro 500 años. Valencia, Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Fonseca, J. (2000). *La enseñanza y evaluación de los valores en el Currículo Básico Nacional. Una tarea difícil*. (Mimeografiado). Mérida, Venezuela. ULA.
- Fonseca, J. (2003). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. Tesis Doctoral desarrollada en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona – España. Publicada en: <http://www.tdx.cesca.es>
- Ibar, A. M. G. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona, España. Octaedro – Eub.
- Mc Donal, B. (1981). *Interviewing in Case Study Evaluation*. Los Angeles, Aera.
- Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976). *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.
- Pérez, A. (1993). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En cuadernos de Educación Nº 143. Caracas – Venezuela. Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OM: Merrill.
- Stenhouse (1981). *Case Study in Educational Research and Evaluation*. Mimeo. East Anglia: Norwich
- Tejada F. J. (1997). *La evaluación: su conceptualización*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Mimeografiado).