



✓
**EVALUACIÓN CUALITATIVA Y
EVALUACIÓN CUANTITATIVA**

María Eugenia Caballero Ávila

RESERVA

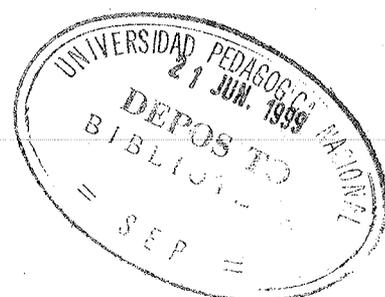
**UNIDAD 112
CELAYA, GTO.**

**EVALUACIÓN CUALITATIVA Y
EVALUACIÓN CUANTITATIVA**

María Eugenia Caballero Ávila

**Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Preescolar**

Celaya, Gto., marzo de 1999.





DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 30 de abril de 1999.

C. PROFA. MARIA EUGENIA CABALLERO AVILA
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "*Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa*", opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por el Lic. Raymundo Guerrero López Presidente, el Lic. Eugenio Mancera Rodriguez Secretario y la Lic. Ada Teresita Méndez Moreno Vocal, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN-112



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



INDICE

	Hoja
PRESENTACIÓN	
ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA TESINA	
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO I EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	4
La evaluación en el proceso de E-A	6
CAPITULO II LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA	9
Análisis de sistemas	10
Evaluación por objetivos de comportamiento	10
Evaluación por toma de decisiones	11
Enfoque de evaluación idealista	12
La evaluación en la didáctica tradicional	12
La evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa	13
Evaluación con referencia a norma y evaluación con referencia a criterio	15
CAPITULO III LA EVALUACIÓN CUALITATIVA	17
Características del paradigma alternativo	17
Crítica artística	19
Modelo de evaluación basado en la negociación	20
Evaluación iluminativa	21
Estudio de casos	21
Evaluación respondiente	22
Evaluación democrática	23
Evaluación ampliada	24
La evaluación del aprendizaje en la didáctica crítica	26
CAPITULO IV EL QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR	29
CONCLUSIONES	30
BIBLIOGRAFÍA	32



PRESENTACION

Este trabajo tiene la intención de analizar información que me permita hacer una reflexión sobre la forma que empleo al evaluar el aprendizaje.

Espero que las consideraciones sobre estos aspectos contribuyan a lograr mejores resultados en todos los momentos del proceso didáctico.

El trabajo se ha dividido en cuatro capítulos. En el primero, se presenta la definición de la evaluación y su implicación en el proceso E-A; en el segundo se hace mención sobre la evaluación cuantitativa y sus modelos de enseñanza que aplican enfoques de dicha evaluación; el tercero se enfoca a la nueva alternativa de la evaluación que es la cualitativa con sus respectivos enfoques, tomando como referente a la didáctica crítica como un modelo a seguir para mejorar tanto la práctica docente como la manera de evaluar y, por último, se analizarán las funciones que se considera debe tener la evaluación en el proceso didáctico. Todo esto para reflexionar y analizar la evaluación y sus implicaciones en la práctica docente.

INTRODUCCION

Con este trabajo se pretende contribuir a ampliar el concepto de evaluación así como llevar a la reflexión sobre la misma tomando en cuenta la forma en como se realiza en el proceso didáctica.

Debido a los diferentes significados que se le han atribuido a la evaluación, ha despertado gran interés pedagógico y didáctico por las modificaciones que ha tenido a lo largo del tiempo, así como a las necesidades cambiantes de la sociedad y a la insuficiencia que han presentado algunos modelos de evaluación, lo cual ha dado pie a la renovación de la evaluación, surgiendo varios enfoques alternativos con una nueva propuesta que abarcan no sólo el medir conocimientos con la simple asignación de un número, sino también implica evaluar habilidades, intereses, actitudes, conocimientos, etc. Es decir se enfoca más al proceso de aprendizaje que se da en los alumnos, tomando en cuenta a los principales protagonistas que en él intervienen.

La evaluación es un proceso integral que toma en cuenta las actitudes, intereses, habilidades. Es así como el aprendizaje se concibe como un proceso y no como un resultado.

Es por eso que en este trabajo se analizaron los modelos de evaluación que han existido desde la perspectiva de una didáctica tradicional, una tecnología educativa, hasta el surgimiento de una nueva alternativa para evaluar dentro de la didáctica crítica.

La evaluación tiene por objeto explicar y comprender una situación educativa.

Consiste en investigar y analizar el proceso que el individuo y un grupo siguen para construir el conocimiento, lo cual permitirá identificar las características de dicho proceso y así obtener una explicación de los mismos.

La evaluación cuantitativa cubrió, en determinado tiempo, las necesidades de evaluar el proceso de aprendizaje en los alumnos. Tuvo su momento y ahora surge como alternativa la evaluación cualitativa por considerarse al aprendizaje como proceso y no como resultado.

Es esta forma de evaluar la que ofrece mejores opciones y la que cubre las expectativas del docente, por abocarse más a los procesos que se dan en el aprendizaje de los alumnos, siendo esta evaluación constante y no meramente una asignación numérica que acaba al terminar un ciclo escolar, sino que es continua y le corresponde al docente analizar y prever las estrategias que lo llevará a adquirir nuevos conocimientos en los alumnos, llevando a cabo una evaluación basada en los procesos, involucrando a todos los que en él intervienen.

El proceso de evaluación es tarea del docente y de los que en él intervienen; es el docente quien determina qué, cómo y cuándo evaluar tratando de que sea la mejor para obtener resultados óptimos que lo llevarán tanto a mejorar la práctica docente como la forma de evaluar el aprendizaje, manteniendo una participación activa de los alumnos dentro de la construcción de los conocimientos.

CAPITULO I

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

“En su acepción más amplia, la evaluación puede definirse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto o fenómeno en función de criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión”.¹

A la evaluación en ocasiones se le ha confundido con la medición, pero ambos conceptos son diferentes.

Medir es asignar un número a los fenómenos a través de la comparación de éstos con una unidad preestablecida.

La evaluación es un proceso integral, ya que se informa sobre las actitudes, intereses, hábitos, conocimientos, habilidades, etc.

En este sentido el aprendizaje se concibe como proceso y no como resultado. En la manera en que se conciba al aprendizaje es como se procederá a evaluar.

Es importante destacar las implicaciones que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo a dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una

¹ SEP. *La evaluación en el proceso educativo*. México, D. F. 1993, pp. 9-11.

interacción potencial; cuando esta potencialidad se convierte en un hecho el proceso didáctico se afianza y cumple con su misión.

Se ha reconocido que la evaluación es necesaria si el complejo proceso de la educación debe ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica. Ha habido una marcada deficiencia en su concepción. Esto es, el hecho de que al término evaluación se le atribuyan una gran cantidad de significados que ocasionan una gran confusión. Taba "señala que en un plan de estudios de una escuela, todo puede ser evaluado".²

En una segunda acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos que pueden consistir únicamente en el juicio valorativo emitido por un experto.

También se asienta que la evaluación puede practicarse a diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías.

Chadwick, señala cuatro de estos niveles: el individual, el programa o componente, la institución y el sistema.

Otro gran número de autores comparan la evaluación con la calificación. Es éste el concepto más limitado de evaluación.

El principal punto de desacuerdo es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la

² UPN/SEP. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". Criterios de evaluación. México, 1987. p. 26.

evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una de las maneras más comunes de concebir la evaluación es, como ya se dijo anteriormente, el de identificarla con la medición. Esto es por la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación.

La evaluación es una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes.

La evaluación es un proceso integral del proceso académico del educando. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrollaron, los aprendizajes alcanzados, así como las causas que posibilitaron la obtención de las metas propuestas.

La evaluación en el proceso de E-A

La evaluación del proceso de E-A no se inicia cuando termina el curso o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos en términos de aprendizaje, es cuando comienza el proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva la evaluación es un proceso eminentemente didáctico. La evaluación se concibe como una actividad que puede contribuir a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Acorde con esta línea de pensamiento, se acuerda en que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como respecto del tipo de evaluación que se practique; el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso E-A que se maneje.

“Se ha podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorístico han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza.”³ Esta postura pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían.

La acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica separada casi totalmente del aspecto didáctico. Dicha concepción ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de la técnica o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso E-A, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación.

³ C. Villarroel. Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior. Caracas, Ed. Paulinas, UCV, 1974. p. 14.

La evaluación, como un elemento más del proceso E-A, tiene por objeto explicar y comprender una situación educativa.

“La evaluación del aprendizaje consiste en realizar la indagación y el análisis del proceso que un sujeto y un grupo siguen para construir el conocimiento, indagación que permite identificar las características de ese proceso y obtener una explicación de las mismas”.⁴

Es así como diferentes autores definen a la evaluación y como ésta se da en el proceso E-A con la finalidad de mejorar la calidad de los resultados que se evaluaron y asimismo ver si la manera de evaluar es la correcta o hay que hacer ajustes que orienten lo que realmente se desea evaluar y cómo se va a realizar procurando que esto sea para beneficio del proceso didáctico y de los protagonistas que en él intervienen.

⁴ Margarita Gómez Palacio. El niño y sus primeros años en la escuela. Ed. Trillas. México, 1995. p. 143.

CAPITULO II

LA EVALUACION CUANTITATIVA

La evaluación ha sido objeto de atención durante los últimos treinta años. Se ha llegado a asegurar que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta y su adolescencia sobre los ochenta, caminando en la actualidad hacia la adultez.

La evaluación convencional aparece vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista.

La evaluación cuantitativa se acopla a una representación teórica que considera a la educación como un proceso tecnológico. Sólo se preocupa por comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos. Tiende a cumplir una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso de enseñanza. Este tipo de evaluación regularmente deja de lado los diferentes e incompatibles intereses y necesidades informativas de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación cuantitativa se concentra en la búsqueda de información mediante medios e instrumentos objetivos.

Este modelo conduce a un enfoque burocrático de la actividad evaluadora. Presento a continuación algunos modelos que se han desarrollado dentro del modelo de evaluación cuantitativa: Análisis de sistemas, objetivos

de comportamiento, toma de decisiones, enfoque de evaluación idealista, la evaluación en la didáctica tradicional, evaluación en la tecnología educativa y evaluación con referencia o norma y con referencia a criterio.

Análisis de sistemas

Es un modelo de evaluación que concibe a la enseñanza como tecnología, cuyo valor reside en la optimización eficaz de resultados preestablecidos del aprendizaje.

Dicho modelo es una réplica del modelo de investigación denominado "proceso-producto", donde se intenta relacionar las diferentes formas de comportamiento docente con los resultados solicitados por el programa oficial. Esto se realiza a través de pruebas objetivas.

La objetividad se compara con la fiabilidad de los instrumentos de medida y procedimientos o diseño de análisis de datos.

La eficiencia a corto plazo y su relación con los costos económicos son el eje central de este modelo de evaluación.

Evaluación por objetivos de comportamiento

El autor de este modelo es R. W. Tyler, según el cual la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente establecidos.

"Tyler pretendía que la evaluación se extendiera al proceso de aprendizaje y no sólo a los resultados y al curriculum, pero al llevarlo a la práctica su modelo ha sido utilizado actualmente como una comparación de resultados con objetivos y los resultados se han

limitado a los aprendizajes más fácilmente comparables de los alumnos".⁵

Este enfoque concibe a la enseñanza como una tecnología, un conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido, por lo que la evaluación consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa.

La medida del comportamiento se realiza mediante test de rendimiento y la clave del modelo reside en la definición de los objetivos del programa, es decir la determinación de los objetivos en términos de aprendizaje observables en comportamientos específicos del alumno.

El modelo de evaluación por objetivos ha sido el más utilizado y ha sufrido continuas modificaciones por las numerosas críticas que ha recibido.

Evaluación por toma de decisiones

Este modelo se concibe como prescriptivo del tipo de necesidades de información que la evaluación debe servir y en virtud de quien decide sobre procesos y actuaciones curriculares, así la evaluación puede convertirse en un instrumento para reforzar la imposición.

Aquí la información la proporcionan aquéllos que están en el poder de gestión educativa. Los maestros y los alumnos no son tomados en cuenta para dar información necesaria para evaluar, siendo ellos los principales protagonistas del proceso didáctico.

⁵ Carlos Rosales. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid, (fotocopias), s/f.



Los modelos de evaluación cuantitativa sólo se enfocan a dar resultados sin atender al proceso de aprendizaje que se da en los alumnos.

Enfoque de evaluación idealista

En este enfoque el maestro es el sujeto activo en el proceso de evaluación en donde él es el único que sabe y está capacitado para evaluar, basando sus juicios en un ideal de hombre, establecido por la sociedad a la cual pertenece.

En la evaluación de conocimientos el maestro que ha observado al estudiante de acuerdo a sus tareas y a la interacción personal que ha tenido con los alumnos, se forma una idea de los conocimientos que considera aprendió y, en el momento que le solicitan su evaluación, compara la idea que tiene del alumno con la cantidad y calidad de conocimientos que él cree debe saber y de acuerdo a esto se tomará una decisión.

Este enfoque toma en cuenta la relación entre el alumno y el maestro, pero al evaluar se pierde todo esto ya que, pudiendo enriquecer la evaluación de los alumnos por medio de pláticas formales e informales, de revisión de trabajos y tareas, el maestro opta por evaluar de acuerdo al ideal que tiene de sus alumnos y es así como toma las decisiones para realizar la evaluación del aprendizaje.

La evaluación en la didáctica tradicional

La educación tradicional forma al hombre que el sistema social requiere. En esta corriente lo que cuenta es el intelecto dejando de lado el desarrollo afectivo.

Esta corriente educativa se ubica en la lógica de la psicología sensual empirista, ya que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones.

Dicha postura concibe que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se graban progresivamente las impresiones proporcionadas por los sentidos, lo único que varía en el sujeto es el grado de sensibilidad.

La evaluación consiste en comprobar resultados; esta tarea la lleva a cabo el docente, el cual aplica exámenes y asigna calificaciones.

En este modelo los alumnos son llamados a memorizar y el papel del profesor es el de mediador entre el saber y los educandos. Aquí el docente da sólo resultados de lo que cree que debe aprender el alumno según su criterio.

La evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa

Esta corriente se genera en nuestro país en la década de los cincuenta, como consecuencia de la expansión económica, la cual se caracterizó por las inversiones extranjeras, así como por el avance de una tecnología sofisticada.

“Tecnología educativa incluye en la noción de progreso, eficiencia y eficacia, que responde a un modelo de sociedad capitalista”.⁶

⁶ Porfirio Morán Oviedo. “Propuestas de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional”. Planificación de las actividades docentes. Antología. UPN-SEP, México, 1986. pp. 262-268.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la educación cambia su dinámica, pasa del receptivismo al activismo.

En la noción de objetivos conductuales que sustentan esta corriente, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y por lo tanto de la realidad.

La evaluación se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje.

La evaluación se ocupa de comprobar los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para realizarla es necesario elaborar instrumentos de evaluación acordes para tal fin (medición).

Se hace uso de las pruebas objetivas, por considerarse propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

Villarreal dice que: "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico".⁷

Esta tendencia de tecnificar lleva aparejada la idea de darle un carácter de objetividad, perfeccionando los instrumentos y la aplicación del tratamiento estadístico a los datos emanados por los mencionados instrumentos.

⁷ Ibid. p. 273.

La tecnología educativa considera al alumno como un ente aislado, descontextualizado del aspecto social.

Evaluación con referencia a norma y evaluación con referencia a criterio

La evaluación con referencia a norma contiene los siguientes supuestos:

- a) Debe existir una situación igual para todos los estudiantes a fin de determinar en forma rigurosa el grado de aprovechamiento.
- b) Existen diferencias individuales entre los alumnos que se ponen de manifiesto al momento de evaluar.
- c) La evaluación permitirá seleccionar a aquéllos que posean mayores destrezas o habilidades.

El supuesto principal de la evaluación con referencia a criterio: los estudiantes pueden necesitar tipos y calidades de instrucción muy diferentes para alcanzar una destreza o dominio.

“El origen de la evaluación con referencia a criterio, según Bloom, se remonta a la Segunda Guerra Mundial para el adiestramiento de personal, por medio de una técnica llamada análisis de tareas”.^B

En 1963, con la obra de Carrol y las ideas de Bruner, Glaser, Goddland, Anderson, Morrison, Skinner y Suppes, la Evaluación con Referencia a Criterio da el impulso definitivo.

^B Félix Amado de León Reyes. “Evaluación con referencia a norma y con referencia a criterio”. Evaluación de la práctica docente. Antología. UPN/SEP. México, 1987. p. 119.

“Carrol señala que si los estudiantes son distribuidos normalmente en relación con la aptitud para una asignatura y a todos se les proporciona la misma instrucción y tiempo disponible para el aprendizaje, el resultado será una distribución normal sobre una medición apropiada de los rendimientos. Inversamente si los estudiantes están distribuidos en relación con la aptitud, pero el tipo y la calidad de la instrucción y la cantidad de tiempo disponible para el aprendizaje se adaptan a las características y necesidades de cada estudiante, se puede esperar que la mayoría de los estudiantes lleguen a dominar la asignatura”.

La idea principal es que las diferencias individuales en la aptitud indican el ritmo de aprendizaje de que son capaces. Todos los estudiantes pueden aprender si se les da tiempo suficiente.

El origen de la evaluación con Referencia a Norma, se remonta a Galton en Inglaterra, iniciador de los métodos estadísticos aplicados a la educación. Detrás de esta concepción está la campana de Gauss, que “concibe una distribución normal de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyeron en grupos numerosos tomados al azar, una concepción darwiniana sobre la supervivencia de los más aptos”.⁹

La evaluación, en base a una curva, es una mala aplicación de los supuestos estadísticos y una inadecuada e injusta manera de calificar.

Se debe evaluar para estimular y verificar el logro del aprendizaje, nunca para encasillar a los estudiantes.

⁹ Ibid. p. 121.

CAPITULO III

LA EVALUACION CUALITATIVA

En la década de los sesentas se produjo un gran interés sobre la perspectiva llamada evaluación cualitativa. Dicho interés se debió al reconocimiento de que los test estandarizados de rendimiento no proporcionan toda la información que se precisa para comprender lo que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Surge una nueva alternativa para evaluar; dicha modalidad es la evaluación cualitativa.

Características del paradigma alternativo

- La ciencia se propone comprender la realidad y evaluación, entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo.
Lawton afirma: "la evaluación debe referir no sólo al grado en que el alumno aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos: la evaluación debe también responder a cuestiones de justificación, así como a los efectos de aprendizaje no intencionados".¹⁰
- Ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores.

El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previsibles o previstos en los objetivos y en el programa. Los efectos secundarios y a largo plazo son más significativos que los inmediatos y planificados.

¹⁰ A. I. Pérez Gómez. "Modelos de evaluación contemporáneos". Cuadernos de educación, 1985. p. 70.

El campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse en lugar de limitarse por exigencias metodológicas.

Los métodos cualitativos de evaluación están diseñados para enfocar los procesos de la práctica educativa, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción didáctica, información que no puede alcanzarse desde los test estandarizados de rendimiento o formas de evaluación sumativa. "Grinbach (1980) afirma que un programa de evaluación es un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento. La misión de la evaluación es facilitar un proceso plural y democrático mediante el esclarecimiento e ilustración de sus participantes."¹¹

La evaluación cualitativa requiere una metodología perceptible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados implícitos.

La evaluación cualitativa incorpora el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica, de la investigación de campo extensamente desarrollada por la escuela de Chicago.

El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la apreciación de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.

¹¹ Ibid. p. 71.

El informe que expresa el contenido de la evaluación cualitativa debe suponer una imagen completa y representativa de las actitudes, acontecimientos y opiniones de quienes participan en la innovación didáctica, de tal manera que a todos ellos pueda servir para atender su medio y reorientar su práctica.

Más que medir, la evaluación incluye entender y valorar.

Dentro de la evaluación cualitativa destacan los siguientes modelos de evaluación: modelo de evaluación basado en la crítica artística, modelo de evaluación basado en la negociación, evaluación iluminativa, estudio de casos, la evaluación ampliada y la evaluación del aprendizaje en la didáctica crítica.

Crítica artística

Este modelo concibe a la enseñanza como arte y al profesor como un artista. El evaluador es una especie de experto que interpreta lo que observa tal y como ocurre en un medio cultural y saturado de significados.

La crítica educativa trata de capturar la esencia de lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Eisner identifica tres tipos de tareas en esta evaluación:

- a) **Descripción.** Constituye un estudio de las actividades a evaluar con dos dimensiones: fáctica y artística. La primera se refiere a la naturaleza de los hechos y la segunda como forma de expresión de

los mismos que haría uso de la metáfora y otros recursos literarios a fin de ofrecer una imagen más completa y rica.

- b) **Interpretación.** El crítico educativo da cuenta de las interacciones que percibe en las situaciones escolares. Interpretar supone buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes.
- c) **Valoración.** En la realización de juicios de valor las normas o criterios utilizados no son de carácter universal, sino que surgen a partir de las características de la situación que se estudia.

Modelo de evaluación basado en la negociación

Este modelo concibe a la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente. Surge a partir de las negociaciones entre los participantes y sus audiencias significativas en espacios institucionales únicos y sólo pueden analizarse por medio del estudio de casos, utilizando una estrategia de "enfoque progresivo" basada en la observación participativa y entrevistas informales. El fin de este enfoque es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación, mostrándoles cómo otros perciben el programa evaluado y enfrentando al lector con su mismas creencias y formas de interpretación.

Este modelo agrupa varios submodelos: la evaluación respondiente de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett and Hamilton, el estudio de casos de Stenhouse y la evaluación democrática de McDonald.

Evaluación Iluminativa

En este modelo se considera que la evaluación debe abarcar no sólo los aspectos más destacables. Se recomienda un uso más intenso de técnicas basadas en la observación para la recogida de datos.

Se aprecian cuatro líneas de orientación que esta evaluación debe respetar:

- ◆ El investigador no debe investigar con modos y formas con las que él rechazaría ser investigado.
- ◆ Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- ◆ El valor y el derecho de los individuos debe reconocerse en todo momento.
- ◆ Los que participan en el programa y han sido evaluados, deben sentir que se han enriquecido al intervenir en la investigación, que su pensamiento se ha movilizado y su comprensión desarrollado. En ningún momento deben sentir el agobio de una investigación que les juzga sin considerar sus opiniones.

Estudio de casos

Este modelo se desarrolla en las situaciones reales en las que los individuos estudiados tienen responsabilidad y obligaciones con las que el estudio puede interferir.

“Según Kemmis, existen una serie de principios que rigen a la evaluación:

- Racionalidad o sensatez. Presente en la actuación de los participantes en la tarea de enseñanza y en el desarrollo de ésta.
- Autonomía y responsabilidad. La enseñanza es una empresa cooperativa en la que cada miembro asume cierta responsabilidad que interactúa con la correspondiente al resto de participantes.
- Comunidad de intereses. Clarificar la naturaleza de los intereses de los que participan en el desarrollo de la enseñanza.
- Pluralidad de perspectivas de valor. Algo parecido a la pluralidad de intereses se puede dar en cuanto a perspectivas de valor.
- Pluralidad de criterios de evaluación. La evaluación se debe a criterios resultantes del debate interno entre los participantes de la misma.
- Oportunidad en la elaboración y distribución de información. Deberán tomarse en consideración toda clase de consecuencias implícitas, morales, sociales, políticas...
- Adaptación. La evaluación proporcionada por la evaluación debería seguir el desarrollo de la enseñanza, producirse paralelamente a la misma, para facilitar su perfeccionamiento.”¹²

Dentro de esta perspectiva se presentan dos posiciones complementarias: a) Evaluación respondiente y b) evaluación democrática.

Evaluación respondiente

El modelo que propone Stake contempla dos matrices de datos que permiten la descripción y el juicio respectivamente. Cada matriz se divide en dos columnas: intenciones y observaciones para la matriz de descripción, y standard y juicios para la matriz de juicio.

Este modelo se orienta a describir las actividades más que a definir las intenciones del programa.

¹² Carlos Rosales. Op. cit. p. 26.

Concede más importancia a los problemas que a las teorías. Su propósito fundamental es describir y ofrecer un retrato completo holístico del programa educativo.

Evaluación democrática

El propósito central de esta perspectiva es facilitar y promover el cambio. No un cambio aparente y circunstancial sino la transformación real mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los que participan en el programa educativo.

El evaluador ejerce una función de orientación, de promoción, una tarea neutral que favorece al diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis; activar el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de sus participantes y provoca la iniciativa para reformular y reconducir su desarrollo.

En fin, cada modelo parte de unos supuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza, abarca unos procedimientos metodológicos con dichos presupuestos y se propone alcanzar unos resultados, también determinados. Los modelos cualitativos se muestran más adecuados para comprender la realidad cambiante, por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos sino principalmente de significados, intereses y sentimientos.



La evaluación ampliada

La evaluación ampliada es de carácter práctico, pues tiene como meta proporcionar información útil y significativa a los responsables del sistema escolar, evitando simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada.

Una de sus características es su flexibilidad y apertura. Esta evaluación considera que ya que los aspectos que deben tomarse en cuenta en cualquier innovación pedagógica son distintos, se necesita recurrir a la metodología de varias ciencias que permitan tomar mejores decisiones.

La evaluación ampliada toma en cuenta a las partes, pero no en forma aislada, sino a partir de la situación íntegra y particular de que se trate.

Se interesa en los procesos, más que en los productos, en las experiencias que han llevado a determinados resultados más que en estos mismos.

Este enfoque se manifiesta en los trabajos realizados por investigadores de la psicología, quienes han llegado a la conclusión de que "la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende. El modo de adquirir conocimientos condiciona los métodos de aprendizaje posteriores".¹³

Aquí, para determinar un método de enseñanza, es necesario conocer los procesos de pensamiento que provoca en el alumno.

¹³ A. Bertha Heredia. "La evaluación ampliada". Evaluación en la práctica docente. Antología. UPN/SEP, México, 1993. p. 137.

Esto es sólo una breve descripción sobre esta forma de evaluar. Veamos ahora la forma operacional, rescatando sólo lo más elemental.

La concepción de la evaluación ampliada debe ser contemplada como una estrategia general que se caracteriza por "la ampliación del esquema experimental original", como una nueva manera de abordar el problema de la evaluación".¹⁴

Etapas de la evaluación ampliada:

- Definición del problema
- Observación de la situación.

La evaluación ampliada significa una interacción social directa y participante. El papel del evaluador consiste en ejercitar la capacidad de razonamiento y análisis crítico de todos los que participen en la experiencia. Debe familiarizarse con la realidad cotidiana de la escuela.

- Recolección de datos.

Mediante el empleo de encuestas, entrevistas, cuestionarios, etc., todos los instrumentos necesarios para confirmar o desconfirmar las hipótesis planteadas, sin privilegiar algún instrumento en particular.

Presentación de resultados.

- El marco de referencia

Es importante señalar los objetivos que se persiguen en dicha investigación.

La selección de los objetivos debe justificarse señalando los criterios que la fundamentan.

¹⁴ Ibidem. p. 137.

- Planteamiento de la investigación.

Todo debe ser apropiado a los objetivos planteados.

- Las conclusiones.

Deben ser prudentes y limitadas a la población que se trató. Es útil comparar los resultados con otros que hayan sido publicados por investigadores que se ocupan del área de evaluación, procurando señalar las diferencias y similitudes en los resultados.

Es necesario indicar cómo y en qué sentido los resultados del estudio podrían ser aprovechados para una acción posterior.

La evaluación del aprendizaje en la didáctica crítica

La didáctica crítica concibe al aprendizaje como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción. Las situaciones de aprendizaje son distintas a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los alumnos en su propio proceso de conocimiento.

Es por eso que aquí la evaluación es un proceso didáctico, se concibe como una actividad que bien planeada puede contribuir a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

Debido a que en la práctica docente se concibe o se confunde a la evaluación con la medición, la didáctica crítica ofrece una alternativa al problema de la evaluación y consiste en distinguir entre acreditación y evaluación.

La acreditación se relaciona "con la necesidad institucional de certificar los conocimientos: con ciertos resultados de aprendizaje que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona".¹⁵

La evaluación vista como un interjuego entre la evaluación individual y grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender y confrontar este proceso con el de los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprendizaje.¹⁶

La evaluación estudia el proceso de aprendizaje en su totalidad. Tomando en cuenta todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo, elementos que plantean una nueva concepción de aprendizaje y que encauza al grupo a nuevas elaboraciones de conocimiento.

¹⁵ Porfirio Morán Oviedo. *Op. cit.* pp. 283-284.

¹⁶ *Ibidem.* p. 284.

CAPITULO IV

EL QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR

Las preguntas qué, cuándo y cómo evaluar deben plantearse en el marco de la pregunta-respuesta a una pregunta previa. Evalúa, ¿para qué? o ¿qué funciones desempeña la evaluación? El qué, cómo y cuándo dan lugar a respuestas distintas según se refieran a una u otra de las funciones de la evaluación.

La evaluación debe cumplir dos funciones: permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

La evaluación se lleva a cabo en tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La evaluación inicial a dar que el alumno que inicia posee los conocimientos previos que figuran en los programas. La evaluación inicial tiene una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos en la medida en que posibilita que los alumnos tomen conciencia de las lagunas, imprecisiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlas.

La evaluación formativa es una práctica universal que todos los profesores llevan a cabo en menor o mayor grado con resultados muy satisfactorios.

La evaluación sumativa es una práctica para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, a propósito de unos determinados contenidos, es suficiente para abordar con éxito el aprendizaje de contenidos relacionados con los primeros. La función de la evaluación sumativa es simétrica a la de la evaluación inicial, hasta tal punto que en una serie articulada de procesos de enseñanza-aprendizaje ambas evaluaciones pueden llegar a fundirse en una actividad única.

El cuadro siguiente muestra las tres modalidades de la evaluación, contestando así a las preguntas planteadas inicialmente.

EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACION SUMATIVA
Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos a propósito de los contenidos seleccionados.
Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje	Durante el proceso de aprendizaje	Al término de una fase de aprendizaje.
Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

¹⁷ César Coll. Psicología y curriculum. Cuadernos de Pedagogía. Ed. Paidós. México, 1997. p. 129.

CONCLUSIONES

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, el concepto de evaluación ha sufrido modificaciones a través del tiempo y éstas han permitido reconsiderar la forma de evaluar el aprendizaje del alumno desde una forma cuantitativa pasando de ésta a la evaluación cualitativa, la cual es la más idónea para involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

La evaluación es un proceso sistemático y continuo que está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se lleva a la práctica según la concepción que se tenga del aprendizaje y de la enseñanza y, como ya se vio, existen varios modelos de evaluación con una visión diferente.

La evaluación en algunas ocasiones se ha confundido con la medición, la cual sólo cumple con una función acreditadora. La medición es parte de la evaluación y es un proceso mediante el cual puede determinarse cuantitativamente el grado en el que el alumno posee un conocimiento o habilidad determinado.

Es indispensable conocer a fondo las funciones de la evaluación u profundizar sobre su concepción para saber qué es lo que pretendemos evaluar y cómo vamos a realizar dicha función.

Es importante que el docente se actualice y replantee en su práctica las maneras de evaluar para que no caiga en cumplir con un requisito al evaluar

con la simple asignación de un número, sino que analice el proceso para que lo lleve a cabo y sus alumnos sean partícipes de él. Por eso tiene varios modelos de donde escoger para aplicar el más apropiado y el que le dará mayores satisfacciones.

El docente creará las situaciones de aprendizaje tomando en cuenta las características propias de sus alumnos que le llevará a lograr los objetivos propuestos.

Se presentaron, pues, varias formas de evaluar; algunas aún siguen vigentes o bien ya se están modificando. Es tarea del docente actualizarse y profundizar en la evaluación para un mejor logro en su práctica docente.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P. Psicología educativa. Ed. Trillas, México, 1979.
- COLL, César. "Psicología y curriculum". Cuadernos de pedagogía. Ed. Paidós, México, 1997.
- COLL, C., PALACIOS J. y A. Desarrollo psicológico y educación II. Alianza, Madrid.
- GOMEZ PALACIO, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP, México, 1994.
- PEREZ GOMEZ, A. I. "La evaluación, su teoría y su práctica". Cuadernos de educación. México, 1985.
- ROSALES, Carlos. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea, Madrid, s/f.
- SEP-CONAFE. Recursos para el aprendizaje. La evaluación como recurso para el aprendizaje. México, 1994.
- SEP. La evaluación en el proceso educativo. México, 1987.
- SEP. Programa de educación preescolar. México, 1992.
- UPN. Planificación de las actividades docente. Antología. México, 1986.
- UPN. Evaluación de la práctica docente. Antología. México, 1987.
- UPN. Criterios de evaluación. México, 1987.