

Debate desde paradigmas en la evaluación educativa

DIANA CARBAJOSA*

El tema que tratamos en este trabajo es el de la conceptualización de la evaluación educativa y su debate. Abordar parte del debate actual sobre la evaluación desde los principales paradigmas amplía el horizonte de análisis y nos obliga a examinar la construcción del conocimiento teórico. Actualmente, la controversia entre paradigmas se orienta hacia el debate sobre qué forma de evaluar es más adecuada para construir el objeto de la evaluación educativa: la evaluación cualitativa o la evaluación cuantitativa.

The topic that the author analyzes in this paper is the conceptualization of educational assessment and the debate on it. To approach part of the current debate on education from the main paradigms helps to broaden the horizon of analysis and obliges us to study thoroughly the construction of theoretical knowledge. Currently the controversy between paradigms is oriented towards the debate about which way to assess is more suitable in order to construct the object of educational assessment: qualitative of quantitative assessment.

Palabras clave

Evaluación cualitativa
Paradigmas
Epistemología

Keywords

Qualitative assessment
Paradigms
Epistemology

Recepción: 29 de febrero de 2008 | Aceptación: 5 de agosto de 2010

* Licenciada en Sociología, investigadora del IISUE. Trabaja los temas de evaluación cualitativa y educación y democracia. Publicaciones recientes: (2011), "Aspectos críticos de la evaluación cualitativa", en P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE, pp. 361-364; (2007), "Procesos de aprendizaje de los adultos-estudiantes de Pedagogía", en *Epistemología de las ciencias de la educación*, Brasil, EDUFRRN-AFIRSE, pp. 14-19. CE: dianacarb@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La idea de evaluación educativa se presta a confusión, pues a menudo se presenta como el medio para medir el rendimiento del alumno, para calificar el desempeño del docente o para seleccionar a los mejores. En el imaginario de alumnos y profesores se asocia a la idea de control, de clasificación social o de castigo. Las instituciones de educación superior en México no han sabido adoptar una opción alternativa a la calificación numérica, denominada indistintamente como evaluación y, en la política educativa estatal, la evaluación se presenta como una condición para elevar la calidad académica. También, desde hace algunos años la evaluación se ha impuesto como una forma de compensación salarial para docentes e investigadores de educación superior pública: la evaluación como rendición de cuentas de la productividad académica.

El conjunto de problemas que abordamos aquí no se pueden comprender cabalmente al margen de una interpretación epistemológica.¹ Cuando analizamos las conceptualizaciones en torno a la evaluación educativa, encontramos en ellas la materia que alimenta el debate desde paradigmas.² Por ello, en este trabajo nos referimos primero a los paradigmas en cuestión, así como al origen del problema y a su debate. Abordamos luego el tema de la evaluación cualitativa con énfasis en la configuración cognoscitiva.

LA LECTURA EPISTEMOLÓGICA

El cerebro, nuestra memoria y nuestros pensamientos son capaces de producir distorsiones de la realidad que percibimos. Hay dos

maneras rigurosas de conocer la realidad: una es la forma experimental y otra la interpretativa. A fines de la Edad Media se produjeron transformaciones en la ciencia que cambiaron la manera de ver el mundo, y con la revolución científica renacentista del siglo XVI se rompió con la visión teocrática. En sentido inverso al religioso, la ciencia del Renacimiento consideraba al hombre como el centro del universo, dotado de una “razón” que le permitía explicar todo y describir ese universo como una máquina que funciona de acuerdo a las leyes mecánicas de causa-efecto.

Desde el punto de vista epistemológico se establece entonces un concepto de realidad basado en el método experimental que fragmenta los conceptos y los problemas de que se ocupa para reorganizarlos después de acuerdo a una cierta lógica.

En la versión *cientificista* de la ciencia, conocer la realidad se reduce a aplicar el método científico a una “cosa” que tiene que ser materia visible para poderla medir y controlar, para ponerla en un laboratorio y hacer experimentos que otros puedan reproducir. En consecuencia, se puede decir que se trata de un método que cosifica la realidad, y en ello radica el problema que queremos abordar, dado que los fenómenos sociales y educativos no pueden considerarse como “cosas”, sino que son dinámicos, tienen una historia y no siempre son manifiestos, por lo tanto, la mayoría de ellos, no se pueden reproducir en un laboratorio.

LOS PARADIGMAS

En la evaluación educativa, los problemas se plantean y resuelven desde la perspectiva de alguno de los paradigmas principales o, dicho de

1 La epistemología designa las condiciones de producción del conocimiento y las maneras de establecer la validez del conocimiento. Durante mucho tiempo se creyó que había sólo una epistemología posible; hoy sabemos que hay varios paradigmas epistemológicos concurrentes, contradictorios y diferentes (Ardoino, 2005: 27).

2 Paradigma es la forma predominante de plantear y resolver problemas en las ciencias. Corresponde a un marco conceptual dado, con el léxico de una comunidad que prioriza problemas, métodos y técnicas de investigación y análisis y establece las normas (o “estándares”) de la racionalidad y de lo que es valioso o “científico” (Kuhn: 1975).

otra manera, existen diversas formas de abordar un objeto de evaluación, no obstante, todas ellas pueden caracterizarse según la forma de concebir la ciencia. Entender al paradigma como marco general de referencia nos permite seleccionar los métodos más adecuados al problema de evaluación educativa que abordamos.

En un sentido amplio, paradigma significa punto de vista o enfoque. La reconceptualización que Thomas Khun (1962) hace de la ciencia renueva los criterios con los que la comunidad científica acepta o rechaza las teorías. La categoría “paradigma” que Khun creó comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón de ser del paradigma es la de proveer respuestas o soluciones a los problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior.

La mayoría de los autores aceptan la existencia de tres paradigmas en la investigación educativa: el experimental, el interpretativo y el crítico. Nosotros preferimos hablar de dos paradigmas, puesto que el paradigma crítico es también interpretativo y se contrapone al experimental. Actualmente, la controversia entre paradigmas se ha trasladado al debate entre formas de investigar: investigación cuantitativa o investigación cualitativa. Y, derivado de éstas, ¿qué forma de evaluar es la más adecuada para abordar el objeto de la evaluación educativa: la cuantitativa o la cualitativa?

Estas formas de investigar, a su vez, derivan de dos antiguas tradiciones: la experimental positivista y la interpretativa humanista. En el siglo pasado, Dilthey (1980) —partiendo de un concepto dual: ciencias de la cultura, ciencias naturales— las reclasifica como *comprensión* (de significado), adecuada para abordar el objeto de estudio de las ciencias sociales y las humanidades, y *explicación* (de leyes universales) propia de las ciencias naturales.

El debate entre paradigmas surge en torno al establecimiento de lo que sería el conocimiento verdadero o válido. En años recientes Ardoino (2005: 96) señaló:

El paradigma clásico, positivista explicativo, analítico, comparativo si no experimental, siempre utiliza la mediación de los datos, mientras que otro *paradigma, comprensivo, intersubjetivo*, se propondrá una inteligencia distinta, holística, interactiva, dinámica de la complejidad específica de los fenómenos educativos. Más que de una *epistemología de la prueba* se trata de una *epistemología del testimonio*.

Sin un afán de regionalizar el conflicto, atendemos el señalamiento de Jacques Ardoino en el sentido de que las prácticas evaluativas están “ancladas culturalmente”, y así distinguimos el enfoque anglosajón —sobre todo la escuela americana funcionalista, orientada a la medición, a la estadística y al estudio sistémico— (Tyler, 1970; Chadwick, 1976; Mager, 1975; Thorndike y Hagen, 1970), de un enfoque que podríamos caracterizar como epistemológico, interpretativo o cualitativo de investigadores franceses como Guy Berger y Jacques Ardoino, quienes desde 1989 desarrollan una teoría de la evaluación ligada a una práctica de la misma a partir de tres importantes estudios de caso de universidades francesas, desde un ángulo epistemológico. Ubicamos también en este paradigma a un amplio grupo de teóricos de la evaluación en España: J.M. Álvarez Méndez (2000, 2001); M. Fernández E. (1985, 1986); M.A. Santos Guerra (1990, 1996); J.A. Gimeno S. (1982); y A.I. Pérez Gómez (1988).

Los paradigmas, en realidad, no tienen fronteras. Se trata más bien de tradiciones académicas. Encontramos también, entre los anglosajones, autores que han optado por el enfoque cualitativo (Scriven, 1981; Stake, 1999; House, 1994; Eisner, 1985; Shaw, 2003). Del mismo modo, en nuestro país existen investigadores y organismos que tratan temas de evaluación desde una perspectiva conductista y funcionalista. Uno de éstos, quizá el más conocido, se autodefine como “órgano eminentemente técnico”, dedicado al diseño

de pruebas y medición de resultados de exámenes en distintos niveles escolares: el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), cuya influencia se ha ido incrementando de manera importante; además hay otras agencias gubernamentales, como el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), orientadas al mismo fin.

Si bien existe una corriente de investigación que está convencida de que los métodos cuantitativos y los cualitativos no son excluyentes sino que, por el contrario, pueden ser complementarios (Cook y Reichardt, 1986), no ocurre lo mismo en el nivel epistemológico de los paradigmas. Históricamente el enfoque cualitativo nace en Estados Unidos de América en la época de las grandes reformas de la educación pública (1956), tras el fracaso de las evaluaciones cuantitativas para hacer comprensible, con sus mediciones, lo que ocurría en el aula: los procesos educativos, las interacciones, la experiencia de los sujetos y los distintos modos de aprender. No obstante, el paradigma positivista es el que predomina en la evaluación de la educación cobijado por un manto de cientificidad que se presenta como implícitamente válido y, por tanto, como “libre de toda sospecha”, de incertidumbre, inadecuación o parcialidad.

Este predominio implica un conflicto, debido a que cada enfoque pretende ser el más adecuado, pertinente y efectivo para abordar las cuestiones relativas a la evaluación, descalificando a su contrario y estableciendo sus parámetros de legitimación del conocimiento. Es así que el debate entre paradigmas resulta inevitable. La coexistencia de paradigmas alternativos en educación, su conflicto y el debate que se suscita permiten examinar problemas que de otro modo no se tomarían en cuenta, obligando a las dos partes a desarrollar análisis cada vez más finos, lo cual no sólo mejora la comprensión de los asuntos tratados sino que puede contribuir al desarrollo teórico.

La evaluación también está condicionada por grupos de interés que imponen su criterio para evaluar en todo el mundo occidental. Se trata de poderosas agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), todas ellas ubicadas en el paradigma positivista. El aspecto de su propuesta que causa mayor controversia es el que reduce el concepto de evaluación al de medición de resultados. Además de las grandes agencias existe también lo que Ian Shaw denomina la “clase dirigente” de la evaluación:

En ella se incluyen quienes se amparan bajo el manto de la primera generación de teóricos de la evaluación, configuran los planes evaluadores de los gobiernos o llegan a ser presidentes de la *American Evaluation Association*. La alta jerarquía de la evaluación tiene el poder de influir en la postura mayoritaria dentro de la práctica de la evaluación para excluir ciertas formas de la evaluación cualitativa, argumentando que la evaluación necesita “unos criterios de calidad y de práctica que tengan sentido en todo el campo” (Shaw, 2003: 20).

El argumento no es más que una justificación de su función rectora, mientras que el efecto que produce es el de validar una perspectiva a expensas de otra hasta lograr su exclusión.

EL ORIGEN DEL PROBLEMA

A mediados del siglo pasado se produjo en Estados Unidos una reacción ante el lanzamiento de la primera nave espacial soviética, pues significaba que los soviéticos estaban mejor preparados científica y tecnológicamente que los estadounidenses para llegar al espacio. Éstos buscaron al responsable de la situación desventajosa en la que se encontraban y culparon a la educación pública. En consecuencia, se promovieron grandes

reformas escolares y programas sociales con subvenciones y fondos millonarios. Tan significativo era el monto de la subvención, que diputados y senadores encargados del presupuesto federal solicitaron una evaluación de la eficacia que tenían los programas de reforma. Contrataron a expertos en estadística, quienes introdujeron una forma de evaluación de programas desde la perspectiva del análisis de sistemas y los modelos experimentales de enfoque positivista. Esta condición del evaluador como técnico o experto externo a la escuela, que utiliza modelos de medición de la rentabilidad y eficiencia de los programas, chocaba con quienes los habían diseñado y con las expectativas de los docentes, en el sentido de ser retroalimentados. Los modelos cuantitativos de evaluación resultaban ser inadecuados para valorar los contextos sociales en los que se desarrollaban los programas y no captaban lo relevante de los procesos educativos (cfr. Sandín, 2003; Klees Esmanhoto y Wertheim, 1983).

Si bien hubo numerosos reportes cuantitativos de los resultados de cada programa, éstos no daban cuenta del sentido y los significados de la práctica educativa en el aula, que era lo que necesitaban los docentes como retroalimentación para mejorar su práctica. Esta carencia o déficit de evaluación cualitativa propició el desarrollo del paradigma interpretativo en la evaluación, y su debate. De hecho, los métodos naturalistas de investigación comenzaron a aplicarse en el campo educativo a partir de la evaluación de programas. Al observar los programas educativos a lo largo de todo su proceso se descubrió que la evaluación podía retroalimentar a sus participantes acerca de errores y problemas que se suscitaban, logrando así corregirlos y mejorar las prácticas. En contraste, la evaluación que sólo mide resultados llega demasiado tarde para corregir errores y no tiene una visión completa ni profunda porque le falta el conocimiento de lo particular y de lo que sucede a lo largo del proceso. En consecuencia, una visión de proceso era la más

adecuada para abordar el objeto de la evaluación. Se desarrollan entonces métodos alternativos: los modelos evaluativos centrados en los actores y los estudios de caso.

ORIGEN DEL DEBATE ENTRE PARADIGMAS DE EVALUACIÓN

En los años ochenta del siglo pasado se abrió un debate que puso en el centro de la discusión la validez de los criterios que legitiman el conocimiento en el campo de la investigación educativa y la idoneidad de los métodos cuantitativos de evaluación en la educación. Las formas de investigación etnográficas y sus métodos cualitativos de evaluación educativa se desarrollaron en la búsqueda de una comprensión del fenómeno educativo, sus problemas y propuestas de mejora. Rueda (2000) identifica el origen del debate en “la trama que se teje alrededor de la construcción del conocimiento y su validación social”, y advierte que la renovación de paradigmas en la evaluación educativa tiene un paralelo en otro cambio paradigmático: los enfoques cognitivos. El cognitivismo surge para sustituir al conductismo en la explicación de los procesos mentales, en especial el acto de significado del hombre, la construcción cultural y los flujos de significado: “Al intentar nuevas formas de aproximación al conocimiento, se ha dado mayor relevancia a la actividad mental constructiva de cada persona” (Ahumada, 2005).

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

La epistemología que sustenta esta nueva orientación de la evaluación cualitativa y su forma de entender la producción de conocimiento se sustentan en la idea de que el conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa; la finalidad de la evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las

situaciones particulares y sus características. Así que “el sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer una evaluación; aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación”; (Álvarez, 2001). Durante los años ochenta, el modelo cualitativo de la evaluación educativa legitimó la participación de todas las personas involucradas en los procesos que se quería evaluar, sin importar que éstas no fueran consideradas como “expertas”.

El constructivismo es una teoría que define al aprendizaje como la creación de significados a partir de experiencias. Se trata de un enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano. En el campo de la educación, “los planteamientos constructivistas son propuestas pedagógicas o didácticas vinculadas con una teoría del desarrollo mental o del aprendizaje” (Coll, 1983).

El conocimiento se construye cuando un sujeto asigna significados a la experiencia. Lo que buscamos a través de la experiencia de aprendizaje es hacer propio un conocimiento de manera permanente.

Desde el paradigma positivista se concibe al conocimiento como algo externo y ajeno al sujeto; el conocimiento está constituido por hechos y datos cuantificables.

Excluyen los procesos mentales del aprendizaje y los sustituyen por las leyes de la conducta. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos... Del positivismo surge la pedagogía por objetivos (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables (Álvarez, 2001: 28).

Por el contrario, desde un paradigma interpretativo se concibe como una participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento, con un carácter dinámico y temporal o contextual. Álvarez resume el

debate desde estos dos paradigmas de la manera siguiente: “Conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá —conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido—” (Álvarez, 2001: 30).

En la práctica, la evaluación cualitativa de los procesos educativos necesita ciertas habilidades intelectuales: estructuras cognitivas, procesos y estrategias de pensamiento. Con estas habilidades aprendemos a interpretar la realidad en forma sistemática, pudiendo dar cuenta epistemológica y metodológica de cómo se elabora tal comprensión. El evaluador desarrolla una lógica de pensamiento que le permite interactuar con la realidad que pretende conocer, con el propósito de construir un conocimiento consistente acerca de esa realidad. La reconstrucción de la información obtenida y su interpretación es factible si están establecidos de forma clara, precisa y rigurosa los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de la información (cfr. Sandoval, 2003). Este procedimiento garantiza el rigor del conocimiento que produce y permite comunicarlo de manera adecuada.

TÓPICOS DEL DEBATE

La objetividad

Un tema central del debate desde paradigmas es el de la *objetividad*. Desde el paradigma positivista se procura no emitir juicios de valor y se garantiza la “objetividad” mediante la utilización de instrumentos de medición y cuantificación, tratando de mantenerse “neutral”. Por el contrario, desde el paradigma interpretativo “se concibe a la objetividad como una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio” (Levinson *et al.*, 2007: 826). El evaluador que elige esta opción considera que la neutralidad es una impostura y explicita sus compromisos, destacando la necesidad de una ética. Críticos del paradigma de evaluación dominante como M. Parlett y

D. Hamilton (1977) señalaron que no hay, ni puede haber objetividad en la evaluación educativa porque en la teoría es un concepto problemático y en la práctica no se pueden realizar experimentos de laboratorio controlados.

Un problema no resuelto es el de la *historicidad* de las situaciones educativas, o del objeto de evaluación. La historicidad es una cuestión de contexto, por eso la evaluación cualitativa es siempre contextual. Otro tema polémico es el de la *complejidad* de los objetos de evaluación. Desde el paradigma cuantitativo se reduce y fragmenta al objeto para su mejor control, mientras que la alternativa cualitativa es holística y por ser tal procura considerar al objeto de evaluación en toda su complejidad.

Un tema reciente a debatir es el de la *calidad* en la educación.

La calidad en la educación

La cuestión a debatir gira en torno a la visión gerencialista de la institución educativa que tiene como meta logros académicos inmediatos; pretende medir el rendimiento con “objetividad”; la oferta educativa es una mercancía más; la eficiencia y la competitividad son los valores supremos; aplica parámetros indiscriminadamente; en contraste, desde una nueva perspectiva se cuestiona el modelo social que genera: el análisis de la calidad ha de abordarse desde la duda, a partir de la situación de incertidumbre en que nos encontramos y que obliga a cuestionar los dogmas y las prácticas educativas. Los elementos éticos y epistemológicos deben dar sustento al nuevo concepto de calidad.

En una organización social jerárquica y un sistema educativo vertical los administradores de la educación, y quienes toman las decisiones de política educativa, crean o eliminan opciones y responsabilidades. La calidad de la educación se sustenta en criterios de eficacia y rendimiento que ocultan sus principios y las consecuencias a que conducen.

Por ejemplo, Antonia Candela (1999) considera que la calidad educativa es un término

ambiguo que puede implicar criterios muy diversos según el grupo social que la define y los objetivos que se pretenda alcanzar; así, desde una perspectiva administrativa de la política educativa, la calidad se define en términos de números que indican eficiencia terminal, en criterios como el de cobertura o en índices de deserción, reprobación o rendimiento evaluado con exámenes universales. La interpretación del concepto de calidad centrada en la relación pedagógica y los procesos y contextos educativos no es la que predomina en el discurso oficial.

El sentido democrático de la evaluación

Un tema que no se ha debatido lo suficiente es el del *sentido democrático* de la evaluación, puesto que prevalece una visión jerárquica en lugar de “lo fundamental, que es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (Santos Guerra, 1996: 11).

En 1974, B. MacDonald, pionero en el desarrollo de la teoría de la evaluación democrática, produjo la siguiente definición:

La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un abanico de intereses en la formulación de las cuestiones. El valor básico es la ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de obtención y presentación de datos deben ser accesibles para los no especialistas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones al mismo. Ofrece confidencialidad a los informadores y les entrega el control del uso que haga de la información. El informe no incluye recomendaciones y el evaluador no contempla el uso erróneo de la información (MacDonald, 1974: 18).

La evaluación democrática desafía a la autoridad de la ciencia mediante una estrategia para reducir las desigualdades de poder que caracterizan las investigaciones de las ciencias sociales aplicadas.

Las líneas generales para una alternativa democrática residen en una forma de investigación que responda a las definiciones que los profesionales hacen de las situaciones y de las estructuras conceptuales, como punto de partida y como referencia continua. Se busca descubrir formas de estimular a los evaluadores para que agudicen la visión de su realidad presente y comprendan las realidades de los otros, entendiendo que el proceso evaluador es una tarea compartida.

Arbesú (2006) identifica diversos trabajos realizados en la Gran Bretaña (Stenhouse, 1981; MacDonald, 1976; Elliott, 1981, 1982; cit. en Arbesú, 2006), como los principales precursores de “evaluaciones democráticas”, en las que el propósito central de la evaluación es facilitar y promover el cambio mediante la modificación de las concepciones y de las personas que participan en el programa educativo correspondiente.

Asumir el modelo democrático de la evaluación supone que “el evaluador tiene una función de orientación, la promoción del diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis de la situación educativa, a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes, con el objeto de considerar la mejora de la actividad” (Arbesú, 2006).

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

La evaluación cualitativa puede establecer las condiciones para desarrollar un pensamiento crítico. Evaluar es emitir un juicio de valor sustentado en una “descripción densa” y un diálogo. Se busca establecer el valor no cuantitativo de un proyecto, de un proceso de enseñanza-aprendizaje, de una expresión humana particular, de un esfuerzo singular.

La evaluación cualitativa tiene que ser *independiente*, es decir que no debe estar condicionada o limitada por la autoridad. Esta condición, que parece evidente, resulta difícil de lograr en la práctica. Es contextual, porque analiza procesos más que resultados; es holística y tiene múltiples referencias. Comienza por considerar el contexto histórico y social en un sentido amplio y analiza en particular todos los testimonios que encuentra en sus indagaciones. La evaluación es también democrática, en el sentido de convocar la participación de todos los implicados a hacer un diálogo abierto.

Para abordar un objeto complejo como lo es el sujeto de la educación y sus procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario encontrar los procedimientos más adecuados. Estos modos de investigar son los etnográficos. Los investigadores que eligieron trabajar con el enfoque cualitativo comenzaron por adoptar los métodos *naturalistas* de investigación —los que utilizan los etnógrafos, etnólogos y antropólogos—, y que se denominan así porque inicialmente sus instrumentos son naturales, es decir que observan con la mirada, escuchan con el oído, dialogan y toman notas manuscritas antes que emplear grabadoras, cámaras o computadoras. En etnografía el propio investigador es el instrumento. La clave está en su formación y su intención.

Las observaciones y registros etnográficos se ubican en una etapa inicial de la investigación y son fundamentalmente descriptivas. Apoyándose en la información etnográfica, la evaluación cualitativa hace comparaciones, valoraciones y emite juicios críticos. La teoría de la evaluación desarrolla un cuerpo de conocimiento que permite comprender las situaciones educativas. Se trata de tres niveles de investigación equiparables a la técnica, la metodología y la teorización que se practican en una investigación evaluativa desde un paradigma interpretativo. Así, una evaluación cualitativa comienza por observar una situación educativa particular, registra de manera

descriptiva sus observaciones, compara valores e interpreta el conjunto del proceso (la trama de significados), resultando un conocimiento nuevo, más completo, aunque también con nuevas interrogantes.

El paradigma positivista concibe el conocimiento como datos observables y cuantificables, como hechos externos al sujeto. Excluyen los procesos mentales y los sustituyen por las leyes de la conducta, de este concepto de conocimiento surge la pedagogía por objetivos, que es una interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum. Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información. El modelo de evaluación que surge de aquí se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles (Álvarez, 2001: 28).

En contraste, desde el paradigma interpretativo, de la evaluación cualitativa, de la etnografía y del constructivismo, el conocimiento es una construcción histórica y social, es decir que necesita del contexto para poder ser entendido e interpretado. La concepción del conocimiento es dinámica y vinculada a una práctica. Asimismo, concibe al sujeto como participante activo en la manera como construye el conocimiento al crear y articular significados.

CONSIDERACIONES FINALES

Lo que Levinson *et al.* (2007: 827) afirman de la etnografía es válido para la evaluación cualitativa:

...la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo. Continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación.

En este trabajo consideramos que no existe neutralidad valorativa sino intersubjetividad reflexiva entre evaluador y sujeto de estudio. El concepto de calidad debe centrarse en la relación pedagógica y los procesos y contextos educativos. Asumimos el modelo de evaluación democrática para desarrollar procedimientos de coevaluación y autoevaluación.

Lo que contrapone a los paradigmas es su concepción de la ciencia, el conocimiento y su finalidad, es decir, sus fines y la función social que cumplen. El propósito del paradigma positivista, en todas sus variantes, es el de lograr la precisión en la medida, la predicción y la certeza, mientras que el paradigma interpretativo se propone producir conocimiento acerca del sentido y la significación de acciones y situaciones humanas para enfrentar mejor la inevitable incertidumbre de la existencia.

Analizar el debate y las prácticas de evaluación desde el punto de vista de los principales paradigmas nos obliga a examinar las diferentes metodologías, las relaciones entre el evaluador y su objeto de estudio, la forma en que se genera el conocimiento con el enfoque cualitativo, además de todo aquello que las relaciona con las instituciones, el poder y la ideología.

REFERENCIAS

- AHUMADA, P. (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós.
- ÁLVAREZ, J.M. (2000), *Didáctica, currículum y evaluación*, Madrid, Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ, J.M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- ARBESÚ, M.I. (2006), *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la UAM*, México, UAM-X/Plaza y Valdés.
- ARDOINO, J. y G. Berger (1989), *D'une évaluation en miettes a une evaluation en actes. Le cas des universités*, París, Matrial ANDSHA.
- ARDOINO, J. (2005), *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- CANDELA, A. (1999), "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IV, núm. 8, julio-diciembre, pp. 273-298.
- CHADWICK, C. (1976), *Tecnología educacional para el docente*, Buenos Aires, Paidós.
- COLL, C. (1983), "La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103-104, pp. 13-17.
- COOK, T.D. y C.S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- DILTHEY, W. (1980), *Introducción a las ciencias del espíritu*, Madrid, Alianza.
- EISNER, E.W. (1985), *The Art of Educational Evaluation. A personal view*, Londres, The Palmer Press.
- FERNÁNDEZ Enguita, M. (1985), *Trabajo, escuela e ideología*, Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ Enguita, M. (1986), *Evaluación escolar y cambio educativo*, Madrid, Morata.
- GIMENO Sacristán, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- HOUSE, E.R. (1994), *Evaluación ética y poder*, Madrid, Morata.
- KLEES, S., P. Esmanhoto y J. Wertheim (1983), "Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos", en M. Guajardo (ed.), *Teoría y práctica de la educación popular*, Ottawa, IDRC, pp. 466-494.
- KUHN, T. (1975), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- LEVINSON Bradley, A.U., E. Sandoval Flores y M. Bertely Busquets (2007), "Etnografía de la educación. Tendencias actuales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 34, pp. 825-840.
- MACDONALD, B. (1974), "Evaluation and the Control of Education", en B. MacDonald y R. Walker (eds.), *SAFARI I: Innovation, evaluation, research and the problem of control*, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, pp. 9-22.
- MACDONALD, B. (1981), "Interviewing in Case Study Evaluation", trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Los Ángeles, abril.
- MAGER, R. (1975), *Medición del intento educativo*, Buenos Aires, Guadalupe.
- PARLETT, M. y D. Hamilton (1977), "Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovatory programmes", en D. Hamilton et al. (eds.), *Beyond the Numbers Game: A reader in educational evaluation*, Londres, McMillan.
- PÉREZ Gómez, A.I. (1988), "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, pp. 128-148.
- RUEDA, M. (2000), "La investigación cualitativa en el campo de la educación", ponencia en IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, UPN-Ajusco (mimeo).
- SANDÍN, M.P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw Hill.
- SANDOVAL, S. (2003), "La dimensión cualitativa en la enseñanza de la metodología", en R. Méjía y A. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, ITESO.
- SANTOS Guerra, M.A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación educativa de centros escolares*, Madrid, Akal.
- SANTOS Guerra, M.A. (1996), *Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SCRIVEN, M. (1981), "Process Evaluation in Schools", en C. Lancey y D. Lawton (eds.), *Issues in Evaluation and Accountability*, Londres, Methuen, pp. 114-144.
- SHAW, I., (2003), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- STAKE, R.E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- THORNDICKE, R. y E. Hagen (1970), *Test y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.
- TYLER, R. (1970), *Principios básicos para la elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.