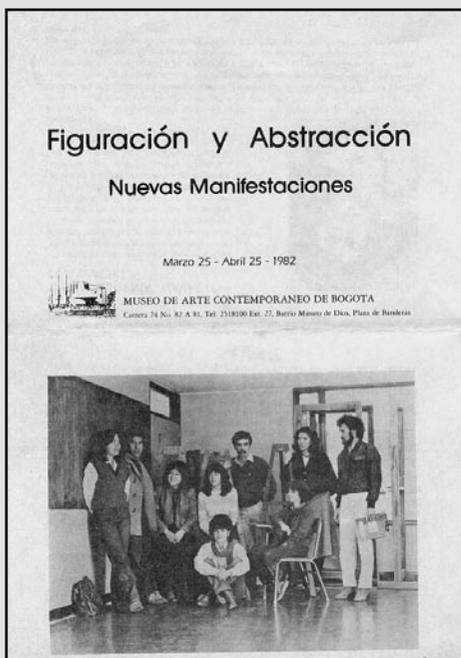


# EVALUACIÓN CUALITATIVA: Supuestos para inventarla y practicarla



Acompaña este artículo algunas muestras de catálogos elaborados para diferentes exposiciones y eventos en el MAC.

**GUILLERMO TORRES ZAMBRANO**

guillermotorres@cable.net.co  
M. Sc. Maestría en Evaluación Educativa.  
Docente de la maestría de la Universidad Javeriana

**E**l sentido de la evaluación no está en la evaluación, se encuentra en el significado del modelo pedagógico que la sustenta. La legitimidad de una propuesta sobre evaluación cualitativa, sobre evaluación de procesos, no surge de la evaluación. Tiene su génesis en la mirada pedagógica que da sustento a una acción educativa. El sentido de la acción evaluativa debe ubicarse en el contexto pedagógico en el cual se piensa y se hace la evaluación.

Para pensar en evaluación cualitativa o en evaluación de procesos (si se las considera como algo diferente) es preciso establecer cuáles son las condiciones de posibilidad para que esa reflexión encuentre sentido. La evaluación cualitativa (como cualquier otra acción pedagógica) no debe, simplemente, hacerse. Antes que nada debe pensarse. Y el primer momento en esta reflexión debe orientarse a responder preguntas como estas: ¿Por qué quiero educar?, ¿para qué quiero educar?, ¿por qué vale la pena evaluar?, ¿se requiere evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿qué sucede si no se evalúa?

En este orden de ideas se superarán dos de los problemas que más han afectado el desarrollo evaluativo. Por una parte, el instrumentalismo cuyo principal interés responde al hacer y al cómo hacer y evita el interrogante sobre la intencionalidad o el sentido. Por otra parte, se supera el formalismo en cuanto que lo evaluativo deja de ser algo dado, algo que “hay que hacer”, algo que “todo el mundo hace” pero que no reviste una clara intencionalidad ni se orienta a generar un cambio dentro de una acción educativa.

Las preguntas centrales en torno a lo evaluativo deben referirse a su sentido pedagógico. ¿Contribuye lo evaluativo a otorgar sentido a una propuesta educativa?, ¿es coherente el planteamiento evaluativo con una intencionalidad pedagógica? O la misma pregunta formulada desde otro ángulo: a partir de un interés pedagógico determinado, ¿es posible evaluar?

A la luz de estos planteamientos la preocupación no apunta a establecer el dilema entre evaluación cualitativa y cuantitativa. La formulación del dilema se supera para abrir paso al terreno del sentido, a la pregunta sobre la necesidad misma de la evaluación. Y esta es la pregunta que menos se ha formulado, la que menos ha interesado.

Entonces cabe preguntarse si hay lugar para “decretar” un enfoque cualitativo, para señalar que la evaluación será “...continua, integral, cualitativa...” (Art. 47, Decreto 1860 de 1996). La legislación debería proponer otras posibilidades, abrir otras puertas. Su señalamiento debería orientarse a animar a los educadores, a las instituciones, para pensar en y hacer una evaluación educativa coherente con unos determinados principios y lineamientos pedagógicos. Así se evitaría el “forzar” la ejecución de evaluación cualitativa o cuantitativa dentro de unos ámbitos en los cuales no encuentra sentido.

Con base en estas premisas es factible proponer algunas reflexiones acerca de las posibilidades de la evaluación cualitativa teniendo siempre como horizonte la pregunta por el sentido.

#### ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN CUALITATIVA?

Las razones para pensar en evaluación cualitativa pueden ser múltiples. Se citan, entre otras, las siguientes:

- Lo ordena la ley.
- Es una respuesta a un desarrollo pedagógico autónomo de la institución.

- La evaluación es algo importante y debe cambiarse, debe evolucionar.
- Al rector se le ocurrió.
- Alguien planteó eso en el PEI.
- Nos cansamos de lo cuantitativo.
- Hay que cambiar porque sí.
- Lo cualitativo está de moda.

Como lo muestran estas ideas (extractadas de lo planteado por algunas personas o en algunas instituciones), los motivos pueden ser múltiples. Unos con mayor sentido pedagógico que otros. Unos, fruto de la reflexión; en tanto que otros obedecen al azar o al simple dejar pasar.

Por supuesto que argumentos como la moda o la autoridad no aportan a una construcción de sentido. Pero se formulan. En este momento, y aunque también se trata de algo decretado, los Proyectos Educativos Institucionales se constituyen en un elemento básico de referencia para poder aceptar, desechar, y en términos generales, preguntarse sobre el sentido y las posibilidades de la evaluación. Esto implica que cualquier decisión al respecto debe tomarse basándose en aquellos aspectos considerados como orientadores para una institución concreta, lo cual lleva a abrir el panorama en cuanto al enfoque o los enfoques de evaluación que puedan adoptarse. Es más: al interior de cada enfoque pueden considerarse diversas modalidades que responden a intereses específicos. Sea cual sea la decisión (y la evaluación cualitativa es una opción pedagógica, entre muchas) lo que realmente interesa son las razones para haberla tomado y lo defendibles que ellas sean. El campo de la concepción y la práctica de la evaluación puede cambiar en la medida en que la tarea valorativa sea asumida como respuesta a necesidades determinadas y no como simple réplica a mandatos legales o complacencias formales.

Si han de tomarse decisiones en torno a la adopción de un enfoque cualitativo de evaluación, es preciso establecer, ante todo, su validez de acuerdo con una propuesta pedagógica.

### ¿QUÉ SUPONE LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA?

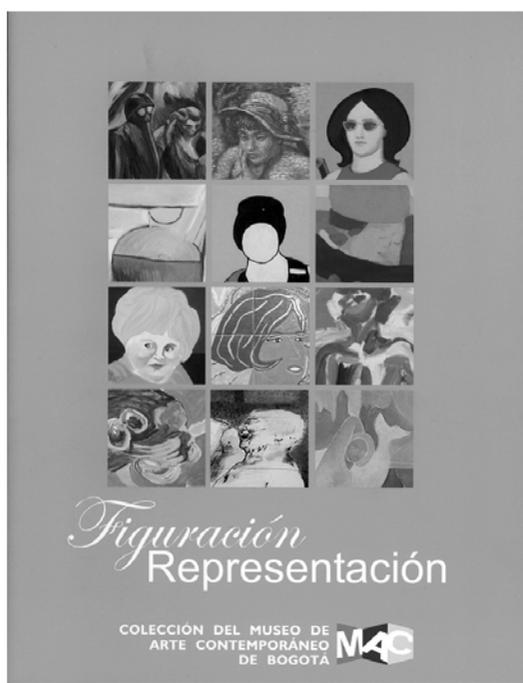
¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para construir pedagogía a partir de la evaluación cualitativa?

Tradicionalmente, en el sistema educativo colombiano la evaluación se ha movido dentro de unos parámetros de carácter cuantitativo. Ellos no surgen desde la escuela sino que más bien obedecen a una tradición cultural (enraizada en los sistemas de producción de bienes y servicios) que se proyecta al interior de la escuela y junto con ciertos elementos de tipo pedagógico (conscientes o no) dan lugar a las prácticas más extendidas de evaluación.

De acuerdo con este marco lo primero que debe mirarse ante una posible introducción de la valoración cualitativa son los vínculos que existen en un contexto determinado, entre las formas culturales de valoración y las concepciones y prácticas surgidas en la escuela. Esto quiere decir que una probable práctica de la evaluación cualitativa va a afectar y va ser afectada por todo un complejo de tradiciones, concepciones, fuerzas y sentidos que no van a permitir que su “intrusión

en lo establecido” opere automáticamente. Casi que se podría afirmar que un cambio traerá más problemas y rupturas, contradicciones y tensiones, que si se continúa con lo ya existente. Tal situación lleva a la formulación del primer supuesto: *La instauración de la evaluación cualitativa debe partir de un análisis de los modos culturales de valoración y sus relaciones con las prácticas pedagógicas*. De otra forma se estarían desconociendo muchas de las fuerzas que realmente mueven y dinamizan lo evaluativo. Y no debe olvidarse que un cambio en los patrones culturales puede constituirse en una tarea a largo plazo. Por lo menos no es algo inmediateista.

Un segundo supuesto se relaciona con la finalidad de la evaluación cualitativa. Ésta busca *comprender el desarrollo de la acción educativa, encontrar su significado*. En contraposición a la evaluación ordinariamente practicada, la mirada cualitativa supera las aproximaciones puntuales a los objetos de evaluación. Su intención consiste en penetrar, con sentido constructivo, en la realidad educativa para valorarla y aportar elementos que contribuyan a su desarrollo. Esto implica una mirada holística de tal manera que el objeto valorado pueda ser comprendido a la luz de



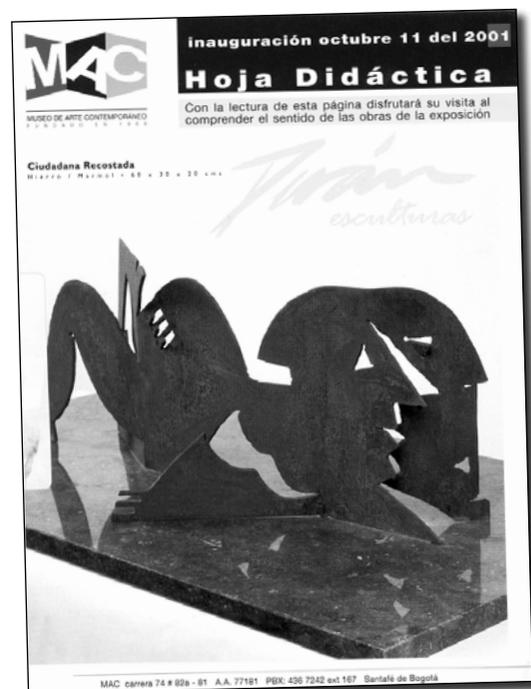
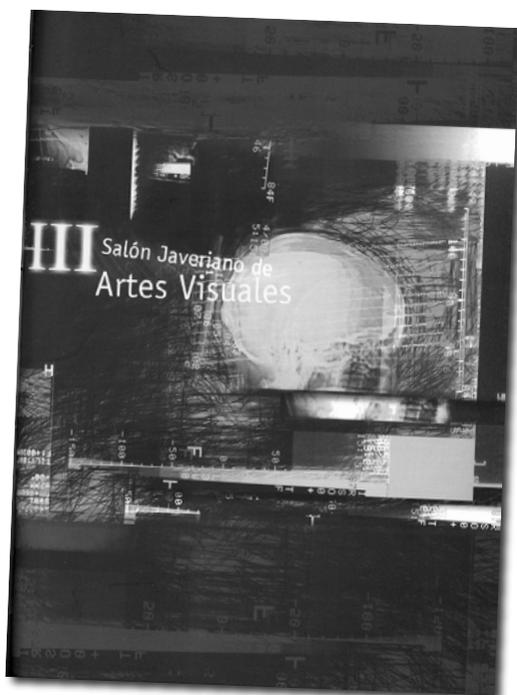
las circunstancias que lo rodean, de su contexto. El rendimiento de un estudiante, por ejemplo, debe interpretarse tomando en consideración las múltiples influencias presentes en los procesos y ambientes de aprendizaje. El juicio resultante de esta valoración ofrece posibilidades mucho más amplias de desarrollo humano y mejoramiento que una simple calificación otorgada como fruto de un acto y una consideración aislados.

El tercer supuesto alude a *la necesidad de cambio en la cotidianidad escolar*. Si la evaluación cualitativa ha de cumplir una función en términos de construcción y búsqueda de sentido, sin lugar a dudas afectará muchos de los ámbitos de desarrollo de la vida escolar, de la rutina institucional. Será preciso romper con esquemas, con comportamientos tradicionalmente establecidos, estar dispuestos a arriesgar alternativas y también estar dispuestos a perder para construir. La destinación de espacios, el manejo de tiempos, las formas de comunicación pueden, y muy seguramente, deben cambiar. Las relaciones entre los actores y las vinculaciones entre los actores y los saberes deben asumir nuevas manifestaciones. Se debe

abandonar la mentalidad estandarizada que agobia la tarea educativa.

Ante este panorama la pregunta básica es: ¿qué tan dispuesta está la escuela para cambiar, para realizar una transformación que supere la apariencia legal y formalista? Es dable pensar que en muchos casos esto no puede ocurrir, simplemente no va a ocurrir. Es ya casi un lugar común el aceptar que la escuela es un espacio rígido, inflexible. Hacer este reconocimiento no quiere decir que se rechace la posibilidad de cambio. Más bien busca alertar sobre la necesidad de analizar “cuál terreno se está pisando” de tal manera que no se realicen esfuerzos inútiles y que den origen a un desgaste institucional. Si se analiza la tradición de la escuela colombiana generalmente esos análisis no se hacen, y en más de una ocasión han dado al traste con las mejores intenciones de cambio educativo.

Posiblemente una de las notas distintivas más característica de la evaluación cualitativa tiene que ver con *la capacidad de creación, la capacidad heurística que debe animar el desarrollo de las acciones evaluativas* (cuarto supuesto). Para hacer esta afirmación se parte



del reconocimiento de la incertidumbre en los procesos educativos. A pesar del esfuerzo realizado por algunos enfoques para introducir exagerados esquemas de planeación y previsión en el desarrollo del acto educativo, cada vez se reconoce con más insistencia que se trata, ante todo, de un acto humano: en él están presentes múltiples fuerzas o tendencias cuya concurrencia da lugar a procesos que inicialmente de ninguna manera podrían ser objeto de previsión. Y nadie discute la importancia de estos procesos. Y tampoco se discute la importancia de valorar esos procesos. Es aquí, y en situaciones similares, cuando se pone a prueba la capacidad heurística de la tarea evaluativa. Se debe estar pronto a responder a situaciones inesperadas, indeterminadas, según el curso que los procesos humanos, incluido el de la educación, toman. De ahí la necesidad, como lo señala el título de este ensayo, de *inventar la evaluación*, y de inventarla de tal manera que responda, con sentido y para construir sentido, al desarrollo de procesos educativos específicos, así no sean planeados.

Un quinto supuesto que se plantea hace relación a la *necesidad de cambio en los roles que desarrollan los actores*. Y este cambio se puede proponer alrededor de un eje fundamental en la evaluación cualitativa: la participación. Esta puede considerarse como una característica "*sine qua non*". La participación abre las puertas al ejercicio democrático y éste sienta las bases para una construcción de sentido, pues posibilita la interacción de pareceres, de visiones, de diálogo. La práctica de la escuela, la realidad de la escuela, no se ha caracterizado por facilitar y animar una amplia participación de los estamentos. Hasta ahora, y desde la legislación (mas no desde el convencimiento y la necesidad pedagógica), se está buscando un desarrollo educativo de mayor participación. Cuando los actores no tienen una cultura en este campo, lograrla no es tarea sencilla. Y mucho menos en el campo de la evaluación, caracterizado por la verticalidad y el autoritarismo de los docentes. Sin embargo, sin una amplia voluntad y realidad de participación, cualquier esfuerzo de implementar la evaluación cualitativa no pasará de ser una fachada formalista.

Junto con la participación es preciso considerar lo relacionado con las actitudes, entendidas como la disposición manifiesta de los actores para comprender una determinada situación educativa y actuar en consecuencia. La evaluación cualitativa requiere que quienes de una u otra manera se involucran en esta actividad estén dispuestos a cambiar sus concepciones y sus acciones en la relación con los otros participantes, con los saberes, con la institución, con los procesos educativos. Sin un cambio en este ámbito resulta casi que imposible dar un giro a la práctica evaluativa. Muchos cambios sugeridos (por ejemplo, la promoción automática) se han visto limitados en sus posibilidades en razón de que las disposiciones de los actores no han resultado beneficiadas por una visión alternativa. No debe olvidarse que, así parezca redundante, la evaluación es la expresión y práctica de unos valores y éstos también se constituyen en una base clara para dar sentido a las actitudes. Por lo tanto, es necesario entrar al núcleo valorativo y de ahí a las actitudes para pensar realmente en una evaluación cualitativa con sentido. Si, por ejemplo, no hay una disposición para cambiar actitudes hacia la participación amplia y abierta de los actores, no podrá tener lugar una evaluación cualitativa de calidad.

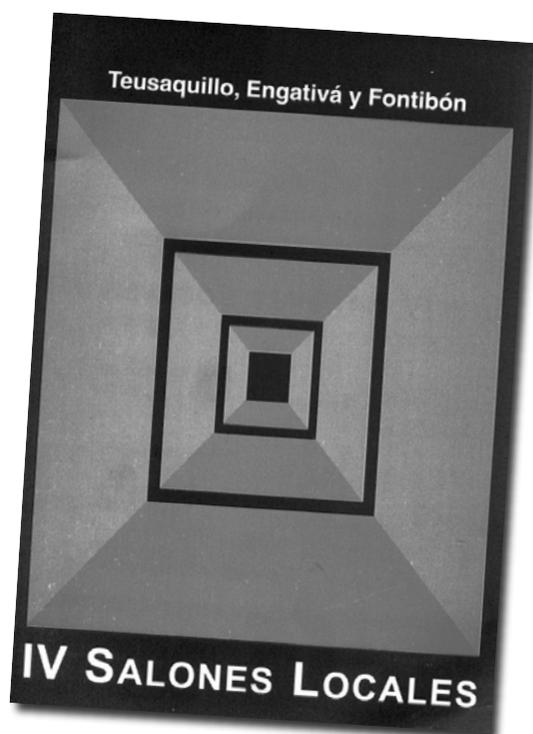
El sexto supuesto debe considerar todo lo relacionado con el factor comunicación. *la evaluación cualitativa supone trabajar alrededor de un lenguaje, de unos códigos apropiados al nuevo enfoque*. Con el uso prácticamente exclusivo de la evaluación cuantitativa se ha privilegiado el código numérico casi como el único vehículo de comunicación de las valoraciones educativas. Se trataba de tener un único lenguaje a fin de desarrollar una comunicación expedita y sin mayores complicaciones. Un código numérico determinado representaba lo mismo en una institución que en otra. El problema de las significaciones particulares y los contextos no era tenido en cuenta. Tampoco se daba mucha atención a aquello que no pudiera ser captado por el código numérico. En términos generales se pueda afirmar que se trataba de un código simple y restringido.

Al querer entrar en el campo de la evaluación cualitativa es preciso comenzar a construir (a inventar) una serie de códigos abiertos y diversos que respondan apropiadamente a enfoques pedagógicos alternativos. Esto implica que los códigos de un contexto divergen y hasta pueden ser contrarios a los de otro contexto. Lo que interesa es que sean pertinentes. Visto de otra manera, se da lugar a la creación y expresión de códigos evaluativos que representen la subjetividad y las visiones particulares de los participantes. Este nuevo lenguaje expresa una forma distinta de participación. Los códigos de comunicación evaluativa no se plantean desde el ángulo de la oposición (maestro vs. estudiante, o maestro vs. institución) sino más bien desde la óptica de la posibilidad del encuentro, del diálogo, del respeto a la diversidad, de la búsqueda de intereses comunes. Posiblemente polaridades como maestro-alumno deben tender a desaparecer como tales para darle paso a espacios de encuentro para la construcción. La disposición al respeto debe primar sobre la tendencia a la oposición tan común en los ambientes educativos y que se hace muy visible en el evento valorativo.

Y se puede anotar un séptimo supuesto que en gran medida recoge lo planteado en los anteriores. La evaluación cualitativa *tiene sentido si responde a un enfoque pedagógico orientado a la construcción basada en procesos de desarrollo*. La evaluación cualitativa no se puede entender sino como un elemento pedagógico que ayuda a valorar y construir un devenir educativo. Las características ya anotadas de flexibilidad, apertura, elaboración de nuevos códigos comunicativos, etc. encuentran su máxima expresión en un ambiente de procesos. Éstos se estructuran sobre la base de unas acciones y unos parámetros para entender y construir un objeto determinado lo cual implica que puede haber multitud de procesos, diversidad de acciones y reglas. Para citar solo un caso: un mismo objeto de conocimiento (por ejemplo, la matemática) puede ser aprehendido a través de muy distintos procesos dependiendo de la edad en la cual se encuentre el aprendiz y el contexto de aprendizaje (y se pueden

tener en cuenta otras variables). Esto significa que *no hay un proceso para aprender la matemática*. Es más: dentro de un grupo de aprendices de una misma edad y provenientes de contextos similares, es posible encontrar diferentes ritmos de estudio y aprendizaje lo cual incrementa la diversidad de posibilidades.

El panorama planteado genera un reto doble para la evaluación. En primer lugar, ésta no puede concebirse y trabajar bajo un enfoque de estandarización. Por el contrario, debe aceptar el supuesto de la pluralidad, de la diversidad. *No hay una forma de evaluar*. La evaluación, para ser adecuada y pertinente, debe estar atenta a responder a los diferentes tipos de procesos que pueden ocurrir en un contexto educativo. En otras palabras, debe haber tantas formas de concebir y llevar a cabo la evaluación como procesos educativos se pueden dar. Y este es un reto para el cual es difícil dar una respuesta adecuada. Implica, como ya se dijo, una gran creatividad de parte de los evaluadores. El segundo reto aunque también es difícil de afrontar, se constituye, sin embargo, en una oportunidad muy propicia para aprovechar al máximo la función pe-





dagógica de la evaluación: ésta opera como el componente pedagógico que permite comprender la calidad de los procesos, jalonar su avance, lo cual, de hecho, le reconoce una finalidad distinta a la de la evaluación interesada en lo puntual y aislado.

En este orden de ideas la evaluación cualitativa adquiere su pleno sentido y su plena razón de ser en el marco de una acción educativa orientada al desarrollo de procesos. Es más, esto permite resaltar que la evaluación cualitativa es, necesariamente, un elemento integrado

a los procesos, no algo aparte y circunstancial como se ha creído hasta el momento.

Teniendo como referente lo mencionado en torno a estos supuestos (que podrían ser más), es factible afirmar que la ocurrencia de la evaluación cualitativa no está supeditada a la manifestación completa y simultánea de todos los supuestos. No debe olvidarse que lo evaluativo como algo inherente al acto pedagógico, también es objeto de construcción y por lo tanto está sujeto a todos los avatares propios de un proceso de desarrollo.

Si se analiza con cuidado la orientación básica de los supuestos, se encuentra que se refieren más a tópicos de carácter pedagógico que a aspectos evaluativos propiamente dichos. Esto refuerza la idea introductoria del ensayo: “El problema de la evaluación no es la evaluación”. La aproximación a una posible práctica de la evaluación cualitativa debe hacerse desde la concepción de un enfoque pedagógico.

A partir de lo ya expresado es posible afirmar que en lugar de hablar de evaluación cualitativa o evaluación de procesos, es más claro hablar de “evaluación cualitativa de procesos” pues este concepto liga la evaluación y la pedagogía y destaca lo evaluativo como expresión pedagógica.

*Bogotá, septiembre 11 de 2006*