

# 1. EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este tema se describirá las definiciones, características, propósitos y funciones de la evaluación educativa, así como las diferentes concepciones relacionadas con otros términos como medición y valoración. Luego se explicarán los enfoques evaluativos principales: el cuantitativo y el cualitativo.

## 1.1. Definiciones, características, propósitos

En cuanto a las definiciones de evaluación educativa seleccionamos éstas:

1) “La evaluación es una actividad orientada a determinar el mérito o valía de una cosa”. Educativa significa que se realiza dentro de y para otra actividad más amplia: la educación.

Para De Juan (1995) la evaluación es “un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales. Si bien hay muchas definiciones de evaluación educativa, la mayoría de los autores coincidirían en definirla como “proceso para obtener información útil, con el fin de formular juicios de valor y a la vez servir de guía para la toma de decisiones”. (Doménech, F. 1999)

2) Una definición extendida de evaluación educativa la conceptualiza como el proceso de determinar el mérito, valor, o la significancia de las cosas (Scriven 2001). Desde esta perspectiva, la evaluación comprende dos componentes: el estudio empírico (es decir, determinar los hechos, recolectar la información de manera sistemática) y la delimitación de valores relevantes para los resultados del estudio, donde el evaluador debe hacer un esfuerzo por sintetizar los resultados y validar y/o refutar los valores implícitos o explícitos de la evaluación.

En México, la evaluación se está imponiendo cada vez más especialmente en las instituciones. Se evalúa a las personas, las acciones, los programas, los centros o los sistemas, para determinar e instrumentar medidas que mejoren lo evaluado. (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, F. 2002.). .

3) “Proceso mediante el cual se emite un juicio de valor y nos permite tomar decisiones con base en un diagnóstico” (Garrido, ITESM-CEA, 1994).

4) “Proceso mediante el cual el profesor y los alumnos juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza” (Cronbach, 1984).

5) “Proceso completo consistente en señalar los objetivos de un aspecto de la educación y estimar el grado en que tales objetivos se han alcanzado” (Rodríguez y García, 1992).

6) “La determinación del valor de algo (información) para juzgar algo” (Viezca, 1992).

7) “Proceso científico que utiliza instrumentos cuantitativos y cualitativos; toma en cuenta registros, observaciones de conducta y trabajo del alumno” (López, 1992).

8) Estimación del valor de los resultados de un programa o actividad (Eisner, 1993).

9) Para Quesada (1991, p.33), “es el proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto”.

10) Morán Oviedo (2003) define a la evaluación como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etc. con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez los obstáculos que hay que enfrentar”. Por otro lado, en su sentido intrínseco, dice que la evaluación “se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes “consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal”.

Morán Oviedo (2003) va más allá porque considera la evaluación como un medio para que los maestros y los alumnos cobren conciencia de la forma en que se aprendió (metacognición), lo cual llevaría al cuestionamiento de la herramienta para evaluar dicho proceso.

Por lo que se concluye a partir de las definiciones anteriores que:

“La evaluación es una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno. La información debe servir al profesor y al alumno para tomar decisiones. La evaluación debe ser considerada como una transformación de la cultura escolar: pensar en el mejoramiento académico continuo, la reflexión y la autoevaluación. Y que la

evaluación sirva para una mayor productividad y la efectividad del aprendizaje”. (López Frías, Blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María. 2003)

En cuanto a los conceptos relacionados con el de evaluación tenemos que:

“La evaluación ha sido confundida con otros términos que están íntimamente relacionados con él, como la medición, el assessment, la acreditación, la calificación y los exámenes”. (López Frías, B. e Hinojosa Kleen, E.M. 2003)

a) El assessment o proceso de evaluación en que se recoge y se organiza información, en este caso sobre el aprendizaje de un alumno con el objetivo de que sirva para facilitar la labor de juzgar o evaluar. La recopilación de información debe realizarse en diferentes contextos para poder obtener y describir las características o los atributos del objeto (sujeto del aprendizaje). Por tanto, en el assessment se recopila la información para que en la evaluación se valore la información recopilada.

b) Medición: calificación. Ésta certifica un aprendizaje, por medio de la asignación de un valor, que puede ser numérico o en forma de letra. La calificación o nota intenta reflejar lo que el alumno/a sabe. Para Quesada (1991) medición “es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón”, y para relacionarlo con la evaluación, dice que la medición “conforma una etapa de evaluación”. Avolio (1987) concuerda en su definición diciendo también que es un “acto por el cual se asignan números, para representar propiedades de los objetos, según ciertas normas establecidas”. Según Avolio la medición es un paso previo para emitir un juicio sobre el aprendizaje de un alumno. Por tanto, la evaluación es más amplia que la medición, ya que implica además el juicio de valor.

c) La acreditación, que según Morán Oviedo (Pansza, Pérez y Morán, 1987) “se refiere a aspectos concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tienen que ver con el problema de los resultados”. La evaluación implica la acreditación. La evaluación comprueba que se cumplan los criterios de la acreditación. Ésta la otorga la institución quien determina los criterios que deben cumplirse para otorgar el reconocimiento. Los maestros son los encargados de verificar que

los criterios (asistencia, calificación, etc.) se cumplan. (López Frías, Blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María. 2003).

Las características de la evaluación educativa según Espín y Rodríguez son:

a) ser un componente esencial e intrínseco del proceso instruccional. Debe haber una congruencia interna entre todos los elementos del proceso instruccional.

b) Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información (tests, pruebas, trabajos, registros de observación, etc.) educativamente válidos desde el punto de vista técnico y congruentes con los objetivos propuestos.

c) Ser una evaluación centrada en el alumno. En el convergen de forma más integral y completa los efectos de la acción educativa.

d) Constituir una tarea profesional que implica una responsabilidad docente que comporta:

- 1) \*concretar y expresar los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos
- 2) \*diseñar la forma de evaluarlos
- 3) \*determinar el tipo de evaluación, y los instrumentos de recogida de información.
- 4) \*elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos.
- 5) \*especificar los criterios de evaluación
- 6) \*dar a conocer los resultados de la evaluación. (Doménech, 1995).

## 1.2. Propósitos y funciones.

Medina y Verdejo (1999) mencionan los siguientes fines de la evaluación del aprendizaje:

- ❖ “Detectar las demandas de los estudiantes y las que le imponen la sociedad.
- ❖ Determinar los logros de los estudiantes en torno a los objetivos propuestos.
- ❖ Pronosticar sobre las posibilidades de los estudiantes.
- ❖ Estimular la motivación de los estudiantes para ver si se cumple con los objetivos.

- ❖ Proveer retroalimentación acerca del aprendizaje, ofreciendo a las personas interesadas información que fundamente los logros de los estudiantes.
- ❖ Orientar al estudiante acerca del tipo de respuesta o ejecución que se espera.
- ❖ Promover a los estudiantes de grado de acuerdo con los logros obtenidos.
- ❖ Proveer una base para la asignación de notas o calificaciones justas y representativas de los aprendizajes.
- ❖ Planificar las experiencias instruccionales subsiguientes.
- ❖ Conocer los diferentes aspectos del desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes.
- ❖ Diagnosticar las dificultades y las fortalezas en el aprendizaje de los alumnos.
- ❖ Seleccionar materiales para la enseñanza.
- ❖ Brindar orientación y asesoría a los estudiantes.
- ❖ Determinar la efectividad de un programa o currículo
- ❖ Desarrollar la autoevaluación tanto en los estudiantes como en los profesores.
- ❖ Ofrecer un marco de referencia para administradores y supervisores para el seguimiento del proceso educativo.
- ❖ Estimular el aprendizaje de los estudiantes y la apreciación de sus logros, informándoles sus éxitos.”

Según Baird (1997) las razones por las cuales es necesario evaluar a los estudiantes son:

- “1) Mejorar los materiales instruccionales.
- 2) Mejorar el aprendizaje de los estudiantes
- 3) Determinar el dominio de los contenidos.
- 4) Establecer criterios o estándares de desarrollo para los cursos.
- 5) Saber si las actividades de enseñanza son las adecuadas.”

Según F. Doménech (1999), las funciones básicas de la evaluación son dos: “debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los estudiantes mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto”.

Para cumplir la primera función es necesario conocer las características de los estudiantes y sus conocimientos previos. La evaluación inicial será la encargada de comprobar los conocimientos de partida del estudiante, para que el profesor pueda ajustar la ayuda pedagógica a su nivel de conocimientos desde el inicio del proceso instruccional. Según Coll (1992) el ajuste pedagógico puede adaptar la ayuda pedagógica a las necesidades del aprendiz a medida que se desarrolla el proceso educativo.

Los profesores expertos suelen captar intuitivamente los progresos y dificultades que experimentan los estudiantes durante el proceso educativo y modificar sus intervenciones de forma más o menos consciente.

La evaluación formativa es la encargada de recabar información del progreso de los estudiantes mientras se está desarrollando el proceso educativo a fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento. Pero además tiene otro propósito o finalidad que es el determinar si se han alcanzado o no, o en qué medida, las intenciones educativas u objetivos propuestos.

La evaluación sumativa tiene lugar al finalizar un ciclo o tramo formativo y además acreditar el nivel de competencia alcanzada por los estudiantes, proporcionando información para saber si el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos/as, en relación a unos contenidos es suficiente para abordar, con cierta garantía de éxito, futuros aprendizajes relacionados con los primeros. O sea, que la función de la evaluación sumativa es simétrica a la evaluación inicial, hasta tal punto que en una serie articulada de procesos educativos ambas evaluaciones pueden llegar a fundirse en una sola. Fernández, Sarramona y Tarín señalan que “probar varias veces la instrucción, medir sus efectos y revisarla siempre que sea necesario, permite obtener con bastante probabilidades un éxito seguro.

Esta prueba de la instrucción cuando todavía está en el proceso de formación y mejoramiento se ha llamado evaluación formativa como oposición a la evaluación sumativa. El objetivo de la evaluación formativa no es clasificar o certificar a un estudiante, sino más bien ayudar tanto a éste y al profesor a profundizar sus esfuerzos en el dominio de los objetivos propuestos, mientras que la evaluación sumativa su objetivo es clasificar, nivelar y certificar a los alumnos”. (Doménech, 1999).

### 1.3 Evaluación, medición y valoración

La evaluación no se debe confundir con medición. Medir es la acción de recoger información sobre el aprendizaje a través de un conjunto de técnicas (exámenes, pruebas, controles, etc., centrándose en el aspecto cuantitativo, numérico. Si bien la medición es una fase previa que proporciona objetividad a la evaluación, ésta constituye un proceso más amplio donde esa información obtenida se analiza de forma sistemática, con el fin de formular juicios de valor y tomar decisiones.

El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor y sobre el resultado detectado por nuestra medición (de ahí que a veces evaluación se confunde con medición). Por lo que tiene un carácter axiológico que puede generar a la vez problemas éticos y problemas técnicos. Para evitar este riesgo, se deberán conocer y establecer con claridad los criterios sobre los que se han formulado esos juicios. La evaluación como todo proceso y actividad va dirigida hacia una finalidad. Ésta implica “orientar y ayudar a tomar decisiones relativas al objeto de la valoración”. Es precisamente este carácter instrumental de la evaluación lo que determina su importancia.

Este carácter se observa de forma gráfica en el modelo MISE, donde la evaluación es el último principio que cierra todo el proceso, proporcionando retroalimentación a los restantes principios del modelo. Para Rivas (1997) la retroalimentación del proceso E/A es una información resultante de la evaluación, que permite la toma de decisiones instruccionales para mejorar futuras acciones educativas.

En su formulación tridimensional, el MISE identifica la retroalimentación como la fuente de información que facilita el análisis del funcionamiento de los principios instruccionales del proceso E/A y permite la toma de decisiones que les afecta diferencialmente para la mejora futura del proceso educativo.

La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos como por ejemplo centros o programas educativos; o más concretos como estrategias didácticas, recursos educativos, etc. Puede centrarse en personas como es el caso de la evaluación del profesorado o del alumnado.

En la evaluación del alumnado, lo más importantes es la evaluación de los aprendizajes. O sea la valoración de los cambios o resultados producidos en

los estudiantes como consecuencia del proceso instructivo. La educación trata de producir cambios o aprendizajes en los sujetos, aprendizajes que se estimulan y desarrollan a través de un conjunto de actividades durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Aunque estos cambios son internos (difícilmente evaluables), se pueden manifestar a través de indicadores externos “observables y medibles” (fácilmente medibles).

#### 1.4 Enfoques evaluativos: cuantitativo y cualitativo.

La evaluación puede analizarse desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, se relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar, comprender. (<http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>).

##### a) Enfoque positivista o cuantitativo

Este método parte de la idea que la existencia de los fenómenos naturales del mundo son independientes de la persona que los observa, explica y predice; por lo que su estudio y resultados son considerados objetivos y válidos, con independencia del tiempo; el método empleado es el hipotético-deductivo y las técnicas cuantitativas para estudiar los fenómenos. Actualmente se habla del pospositivismo para referirse a las “preferencias metodológicas cuantitativas y experimentales, pero con planteamientos mucho más flexibles y menos dogmáticos, aceptándose la variedad metodológica, la pluralidad y la diversidad de fuentes y métodos con instrumentos de validez científica”. Los cinco supuestos que se encuentran interrelacionados y que constituyen el paradigma cuantitativo según Popkewitz (1988) son:

1. La teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o circunstancial.
2. La ciencia tiene un propósito analítico y sus afirmaciones deben ser independientes de los objetos y valores de las personas. La ciencia es neutra.
3. El mundo social existe como un sistema de variables que son diferentes e independientes de un sistema interactivo.
4. El conocimiento debe ser formalizado con variables seleccionadas de manera clara y precisa, así como con conceptos operacionalizados con unidades de análisis univariantes para establecer variables dependientes e



independientes sobre las que se estudia la dependencia mutua y los efectos de su manipulación conjunta.

5. La estadística tiene una gran importancia como instrumento de análisis e interpretación de datos.

Dentro de la corriente positivista, como ejemplos para aplicar a la evaluación curricular se encuentran los modelos propuestos por Provus (1971) y Stufflebeam (1971) J. Mateo.Andrés (Glazman Nowalski, Raquel. Coord. 2005).

“La investigación puramente cuantitativa se caracteriza por ser 1) deductiva: a partir de una teoría predeterminada busca corroborar la teoría con información empírica; 2) verificativa: pretende demostrar de forma empírica en qué medida se cumple una proposición y a que población se generaliza; 3) enumerativa: computa de manera sistemática las unidades de análisis previamente definidas. Y 4) objetiva: adapta categorías conceptuales y relaciones explicativas proporcionadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas.

Biddle y Anderson (1989) denominan a esta corriente la perspectiva de comprobación, por su hincapié en la búsqueda de objetividad, el establecimiento de definiciones operacionales y relaciones causales, y la replicabilidad para la obtención de resultados similares (Bryman, 1984).

Esta búsqueda de objetividad conlleva la necesidad de determinar la confiabilidad, la validez y el grado de generalización de los resultados. La confiabilidad se refiere a la consistencia de la medición. Se estima, de acuerdo con el objeto de estudio de la investigación para verificar la exactitud y constancia con que obtienen los mismos resultado en aplicaciones sucesivas en situaciones similares; esto es, la confiabilidad está muy relacionada con la replicabilidad e involucra la consistencia de resultados en ciertos tiempos o espacios determinados (Lee y Yarger, 1996)” (Rueda Beltran , M. y Díaz Barriga Arceo, F. Coordinadores. 2002)

“La validez interna se refiere a la correspondencia de la medida o apreciación con la magnitud real que se mide o aprecia, tiene como propósito demostrar que la evaluación se lleva a cabo mediante procedimientos objetivos.

La evaluación externa o grado de generalización se refiere a los casos en que son aplicables los resultados encontrados. Una investigación tiene entonces validez externa cuando sus resultados son aplicables a muestras de sujetos distintas de la original, en ocasiones y en situaciones diferentes.

La validez externa también se refiere a la relevancia de los resultados de una investigación. Esta es cuantitativa cuando se privilegia los instrumentos escritos (cuestionarios, escalas, etc.). La solidez de una investigación recae en los instrumentos para la recolección y análisis de los datos, así como la representación adecuada de la población estudiada". (Rueda Beltran , M. y Díaz Barriga Arceo, F. Coordinadores. 2002)

### **¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del enfoque cuantitativo?**

“En el campo de la evaluación educativa, Benson y Michael (1990) describen los diseños de investigación más utilizados en esta aproximación: los estudios experimentales, los cuasiexperimentales y los cuestionarios. Los primeros, denominados “experimentos manipulativos” (Biddle y Anderson, 1989), se usan para estudiar las relaciones causa-efecto.

Se utilizan dos grupos: uno experimental y uno de control. La variable dependiente se mide dos veces en ambos grupos, antes y después de manipular la variable independiente con el grupo experimental, de manera que los cambios en este último puedan ser atribuidos exclusivamente a dicha variable.

Para obtener resultados confiables y válidos, un experimento debe cumplir dos condiciones: la asignación aleatoria de los sujetos en ambos grupos, y el control estricto de las condiciones del tratamiento al que se somete el grupo experimental.

Como señala Biddle y Anderson (1989) el experimento clásico bien estructurado suministra pruebas sólidas del efecto causal de la variable independiente en los sujetos y el contexto estudiados. Sin embargo, por su misma naturaleza experimental de control y manipulación, las investigaciones sustraen a los sujetos de sus condiciones naturales y los resultados, con frecuencia, no son aplicables en las situaciones reales; por lo general, los estudios se realizan en un nivel micro, evaluando tratamientos de corta duración y los resultados presentados son los inmediatos al experimento, dejando de lado el posible efecto a plazos más largos (Lee y Yarger, 1996).

Entre sus limitaciones de empleo en escenarios educativos reales, se encuentra la dificultad de cumplir con las dos condiciones esenciales ya mencionadas. Asignar al azar a los participantes es muy difícil en el campo de la educación, donde, al solicitar la autorización de los sujetos, el investigador debe reemplazar a los originalmente seleccionados que se nieguen a participar, una muestra de voluntarios autoseleccionados no cumple con la primera condición. Asimismo ejercer control absoluto sobre las variables de estudio es, en la mayoría de los casos, casi imposible.

Los estudios cuasiexperimentales intentan acercarse lo más posible a los experimentos, por lo general, se desarrollan en ambientes naturales donde sólo es posible controlar o manipular algunas de las variables relevantes, de ahí su prefijo de “cuasi”.

Las características distintivas de este tipo de investigaciones es que la asignación de los participantes no se hace al azar, ya que es más factible trabajar con grupos intactos o naturales, de entrada heterogéneos en los contextos escolares reales. En este sentido, los resultados no son tan confiables como los de un experimento: sin embargo, existen alternativas viables para seleccionar a un grupo de comparación y subsanar, dentro de lo posible, esta limitante. (Lee y Yarger, 1996).

Entre sus fortalezas se encuentra su flexibilidad para realizarse en ambientes no controlados, ofreciendo un mayor potencial para la generalización de sus resultados hacia ambientes cotidianos (Lee y Yarger, 1996). Asimismo, tanto los estudios experimentales como los cuasiexperimentales pueden incrementar su confiabilidad al ser replicados; documentan con detalle cada elemento de la investigación, y permiten su réplica o modificación, de acuerdo con las necesidades del nuevo estudio.

La investigación por medio de cuestionarios estima características o percepciones de una determinada población sobre aspectos específicos, con base en la información obtenida de una muestra. Su propósito es hacer generalizaciones de la muestra a la población, con cierto margen de error de muestreo (Lee y Yarger, 1996).

Este tipo es el más empleado con fines de evaluación de los docentes. Las fuentes de error están presentes en todo el proceso de la investigación, de manera especial en las técnicas de muestreo, el tamaño de la muestra, la tasa

de recuperación de los cuestionarios, la tasa de respuesta de los participantes y en el mismo instrumento (Lee y Yarger, 1996).

No obstante, no resulta fácil hacer las preguntas adecuadas a un grupo representativo de la población estudiada, de suerte que permita hacer las inferencias correctas. Entre sus fortalezas se encuentra su economía en todo sentido; permitiendo recolectar en poco tiempo grandes cantidades de información sobre muchas sujetasen muchos sitios (países, instituciones, niveles educativos, etc.). Por lo mismo, facilita la realización de estudios longitudinales.

En sus limitaciones están la escasa profundidad con que se pueden explorar los temas, puesto que por su propia naturaleza no permite hacer preguntas de seguimiento para obtener mayor información sobre determinado tema. La otra se basa en el supuesto de la veracidad de las respuestas de los participantes; verificar la disposición y la capacidad de éstos para responder honestamente es muy difícil, por lo que los resultados son a menudo poco confiables.

Además, como señalan Benson y Michel (1990) con frecuencia estos estudios no consideran aspectos contextuales que llevan a un participante a inclinarse por una respuesta”. (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga-Arceo, Frida. Coordinadores, 2002).

b) Enfoque cualitativo o constructivismo.

“Este paradigma se centra en el estudio de símbolos, interpretaciones y significados de las acciones y relaciones humanas a través del acercamiento interpretativo (etnografía), por lo que los estudios se realizan en los escenarios naturales por medio de entrevistas y observaciones participantes, ya que la realidad se concibe “como una construcción holística delimitada en su significado, intra e interpersonalmente conflictiva y dialéctica en su naturaleza.

Esta corriente crea un conocimiento ideográfico relativo al tiempo y al contexto que ocupa, sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción. Preconiza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos en función de las intenciones, motivos y razones de los implicados.

Están ubicados aquí los modelos de Eisner (1975), Parlett (1976) y Lightfoot (1983). (J. Mateo Andrés)". (Glazman Nowalski, Raquel. Coordinadora. 2005)

1. Según Goetz y Le Compte (1988), la investigación cualitativa se caracteriza por ser:
2. Inductiva: inicia con la recopilación de información empírica;
3. Generativa: descubre constructos o proposiciones con base en una o más fuentes de información;
4. Constructiva: construye sus unidades de análisis en el transcurso de la observación y la descripción;
5. Subjetiva: legitima la subjetividad reconociéndola como inherente al mismo trabajo.

“En consecuencia, la comprensión contextual (Bryman y Burgués, 1999) de los fenómenos del mundo social, con todo lo que implica, es la preocupación central de los investigadores cualitativos. Se considera fundamental investigar el mundo social desde el punto de vista de los actores; en este sentido, la perspectiva de los mismos se toma como punto de partida empírico, lo cual implica entender el contexto de la conducta o de los sistemas de significados empleados por un grupo o por una sociedad particular (Bryman, 1984).

Asimismo, la investigación cualitativa reconoce, de manera explícita, el papel que desempeña el investigador al obtener y filtrar los datos, y admite la presencia de valores individuales o de grupo dentro del trabajo de investigación (Smith, 1983, Donmoyer , 1992).

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, la fiabilidad de los datos se refiere más que nada a los procedimientos utilizados con relación a la formación de sus constructos y premisas analíticas, la selección de los informantes, los métodos de recolección y análisis de datos, así como la selección y descripción del contexto (Goetz y LeCompte, 1988).

También es necesario asegurar, en lo posible, que no haya sesgos. Para ello Miles y Huberman señalan 12 tácticas útiles para confirmar los hallazgos, entre las que destacan: 1) utilizar procedimientos de triangulación: 2) elaborar contrastes y comparaciones; 3) replicar un hallazgo, y 4) obtener retroalimentación de los informantes, 5) confirmación de una clase de datos con otra clase de datos.

Cabe tener en cuenta que algunos investigadores cualitativos consideran que los términos de confiabilidad y validez son herramientas derivadas de una epistemología positivista; por lo tanto, no son pertinentes y los han sustituido por otros como “confianza”, para el caso de la confiabilidad, y “credibilidad” para la validez interna (Lincoln y Guba, 1985).

La validez externa, a diferencia de la aproximación cuantitativa, no se plantea desde una perspectiva universal, sino que es válida para destinatarios concretos en un contexto determinado. Así la generalización o transferencia se encuentra en función de la adecuación o congruencia entre los contextos; en otras palabras, depende de la similitud entre el contexto de origen y el receptor.

Por lo tanto el investigador no generaliza, sino que lo hacen los receptores de la información. La investigación cualitativa prioriza la observación participante, las entrevistas no estructuradas e historias de vida, las cuales tienen la particularidad de situar al investigador en interacción directa con el fenómeno estudiado (Guba y Lincoln, 1981)

La interpretación de sus resultados se articula como estudio de caso; las cuestiones acerca del significado y la perspectiva de los participantes resultan medulares, y ahí la solidez de la investigación depende de la profundidad y la claridad lógica de las explicaciones para comprender un fenómeno en un tiempo y contexto determinados, y es independiente del número de sujetos involucrados.

En el campo del estudio de la enseñanza, este tipo de trabajos ha cobrado una presencia importante en las dos últimas décadas y aunque en principio no tiene como foco principal evaluar al docente, ha mostrado su potencialidad explicativa de una diversidad de procesos, incluidas la autorreflexión del docente sobre su propia práctica y su inserción en procesos de formación. En este cruce de caminos, el análisis y la comprensión real de las representaciones, las interacciones educativas y prácticas docentes, es posible identificar una veta de evaluación de la enseñanza anclada en el interés de la innovación en el aula y en el desarrollo profesional de los enseñantes.” (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga-Arceo, Frida. Coordinadores. 2002).

### **¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las metodologías cualitativas?**

“Las investigaciones cualitativas se desarrollan a partir de los diseños naturalistas o etnográficos, en los que el estudio de caso es uno de los más

utilizados. El análisis se enfoca hacia un fenómeno que el investigador selecciona para comprender en profundidad, cuando no es determinante el número de situaciones, participantes o documentos que se van a estudiar. Además se caracteriza por permitir al investigador ser flexible en función de los contextos, proceso, personas y objetos de estudio.

Los estudios analíticos como los históricos y legales corresponden a un tipo de investigación cualitativa, tienen su origen en disciplinas como la filosofía y la historia, y se caracterizan por ser investigación documental no interactiva. La investigación analítica describe e interpreta el pasado con base en fuentes seleccionadas; por tal motivo, el investigador no observa directamente ni mide el fenómeno educativo. La credibilidad descansa en los procedimientos inherentes a la metodología, los cuales incluyen la investigación y crítica de los recursos y la interpretación de los hechos. (Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga-Arceo, Frida. Coordinadores. 2002).