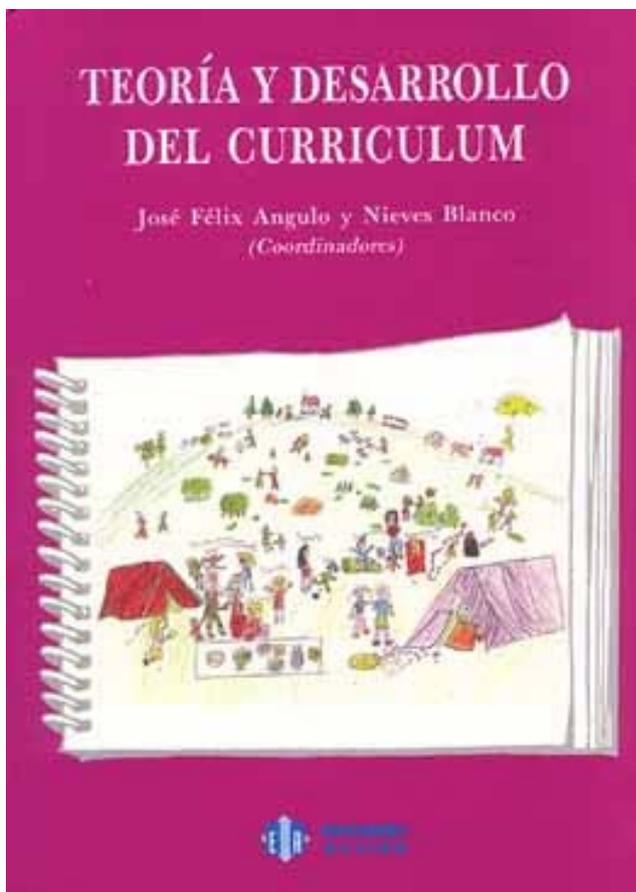


TEORÍA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

José Félix Angulo
Nieves Blanco
Coordinadores



EDICIONES ALJIBE

Málaga, 1994

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción	9
I. El curriculum	15
Capítulo 1: ¿A qué llamamos curriculum? <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	17
Capítulo 2: El curriculum como formación. <i>José Contreras Domingo</i>	31
Capítulo 3: El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum. <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez</i>	43
Capítulo 4: Curriculum y escolaridad. <i>Angel L Pérez Gómez</i>	67
II. Enfoques sobre el curriculum	77
Capítulo 5: Enfoque tecnológico del curriculum. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	79
Capítulo 6: Enfoque práctico del curriculum. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	111
III. El desarrollo del curriculum	133
Capítulo 7: La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? <i>Dino Salinas Fernández</i>	135
Capítulo 8: Los Proyectos Curriculares como estrategia de Renovación Pedagógica. <i>Jaime Martínez Bonafé</i>	161
Capítulo 9: El sentido de un proyecto. <i>Manuel Alcalá</i>	189
IV. La estructura del curriculum	203
Capítulo 10: Las intenciones educativas. <i>Nieves Blanco</i>	205
Capítulo 11: Los contenidos del curriculum. <i>Nieves Blanco</i>	233
Capítulo 12: Materiales curriculares: los libros de texto. <i>Nieves Blanco</i>	263
V. Evaluación y curriculum	281
Capítulo 13: ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	283

Capítulo 14: La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación.	
<i>Juan Fernández Sierra</i>	297
Capítulo 15: La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español.	
<i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	313
Capítulo 16: Evaluación educativa y participación democrática.	
<i>J. Félix Angulo Rasco, José Contreras Domingo y Miguel Ángel Santos Guerra</i>	343
VI. Innovación y cambio del curriculum	355
Capítulo 17: Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo.	
<i>J. Félix Angulo Rasco</i>	357
Capítulo 18: Las determinaciones y el cambio del curriculum.	
<i>Francisco Beltrán Llavador</i>	369
Capítulo 19: Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.	
<i>Jean Rudduck</i>	385
Bibliografía	395

CAPÍTULO 14

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM: PERSPECTIVAS CURRICULARES Y ENFOQUES EN SU EVALUACIÓN

Juan Fernández Sierra
Universidad de Málaga

“En muchos países la educación ya no se rige por documentos curriculares, formación especializada y preparación profesional, sino mediante pruebas y otras medidas de evaluación”
U. Lundgren (1992, 11)

Esta observación de Lundgren pone de manifiesto la importancia y la influencia que la evaluación ejerce dentro del sistema educativo y de los currícula escolares. La evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, en todos los estamentos educativos, desde el trabajo de los estudiantes o la labor de los docentes individualmente, hasta las decisiones políticas al más alto nivel. El tipo, la forma, el momento, la intención, los personajes e instituciones implicados, etc., todo habla en los procesos de evaluación.

Si aceptamos, en líneas generales, la teoría de los intereses constitutivos de saberes de Habermas y admitimos que cada uno de los intereses fundamentales (técnico, práctico y emancipatorio) asume una forma particular de organización social y genera un saber que da lugar a una ciencia diferente (empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítica), podemos enfocar el estudio del currículum y de sus componentes desde estas tres perspectivas.

Toda forma de adquirir o descubrir conocimiento lleva implícita una forma de utilizarlo; cada tipo de planteamiento indagador lleva aparejada una noción de práctica. Así pues, cada uno de los intereses mencionados conlleva una manera de entender el currículum y su correspondiente “normativación” de las prácticas docentes, de tal forma que podemos hablar de tres orientaciones principales del currículum, que conviven enfrentadas en las instituciones educativas, diferenciándose en función de cómo abordan las diversas cuestiones escolares: papel que juegan los profesores en los procesos de enseñanza, tipo y forma de aprendizaje de los alumnos, relación profesor-alumno, función de los padres, organización del centro y de la clase, disciplina, control, expectativas, toma de decisiones didácticas, evaluación, etc.

El primero de dichos intereses, el **técnico**, se manifiesta cuando las personas muestran una orientación básica hacia el control del medio social y natural en el que habitan. En el campo educativo supone un intento de control de las condiciones de enseñanza y una intención de preceptuar la práctica docente.

Lógicamente, si la investigación empírico-analítica se basa en conexiones hipotético-deductivas, quiere decir que su objetivo es descubrir o identificar las “regularidades” del medio educativo con la intención (explícita o no) de formular reglas de intervención adecuadas.

¿Qué tipo y concepto de currículum surge del interés técnico? Pues un modelo en el que se persiga controlar el ambiente de aprendizaje y se preocupe por la prescripción de la práctica docente, manifestando cierta obsesión por la eficacia, o sea, un modelo curricular por objetivos o currículum como **producto**.

Pero el ser humano siente también la necesidad de vivir en el mundo formando parte de él, no compitiendo con el medio para sobrevivir. Este es el interés que Habermas denomina **práctico**, orientado hacia el deber hacer, o sea, ubicado en una dimensión moral. El saber necesario para esta interacción lo proporcionan las ciencias histórico-hermenéuticas. Desde esta perspectiva, el currículum se entiende como un **proceso** en el que alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural. El alumno pasa a desempeñar un papel activo y destacado y el profesor desplaza su punto de mira desde la enseñanza al aprendizaje entendido como un proceso de construcción de significados. No se da la separación entre los que desarrollan el currículum y los que lo ponen en práctica, sino que éste debe alimentar y animar la investigación de los profesores.

El tercer interés, el **emancipador**, se propone lograr que las personas individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino, que tomen las riendas de sus vidas autónomamente. Es un interés por la transformación del mundo. El tipo de ciencia que proporciona el saber derivado de este interés es la ciencia social crítica, cuyo objeto es la ideología. Desde la perspectiva crítica se entiende el currículum

como **praxis**, es decir, como algo que se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión-evaluación estarán íntimamente relacionadas e integradas en el proceso.

1. El papel y el enfoque de la evaluación desde las diversas perspectivas curriculares

De entre los elementos que configuran la enseñanza y el currículum, quizás sea la evaluación el que más controversias despierte y sobre el que menos se ha profundizado en nuestro sistema educativo. No voy a decir que sea el elemento esencial, pues la importancia y trascendencia de otros elementos como el modo o principios para seleccionar y secuenciar la cultura que ha de formar parte del currículum; la forma, métodos y estrategias, para presentar esos contenidos culturales a los alumnos, o la evidenciación de los fines, pretensiones e intenciones educativas son vitales para que una propuesta educativa pueda calificarse como tal. No obstante, la evaluación es el elemento central en el sentido de que “centra y orienta” a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo.

En todo sistema es necesaria la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que reorienta sus elementos y estructura. En la enseñanza, la evaluación adquiere una significación particular por cuanto se presenta como mecanismo permanente de control de las condiciones del funcionamiento y de los resultados del sistema de comunicación didáctica (Pérez Gómez, 1988). La evaluación adquiere una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de la estrategia didáctica, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigentes en el sistema.

Ahora bien, la evaluación no tiene la misma consideración ni juega el mismo papel en cada una de las perspectivas curriculares aludidas. Como afirma Grundy (1991, 101), el enfoque del currículum “*influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración*”; pero, al mismo tiempo, la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo del currículum. Posiblemente, sería muy arriesgado establecer una relación biunívoca y afirmar que cada enfoque lleva aparejada una forma de evaluación del currículum, de los alumnos, de los centros y de los profesores, y viceversa. Sin embargo, sí es fácil vislumbrar algunos principios generales de la evaluación propios de cada una de las perspectivas curriculares aquí expuestas. Así que, siguiendo la conexión de los intereses definidos por Habermas con las perspectivas curriculares, voy a reseñar brevemente el estatus, papel y funciones de la evaluación en cada una de ellas.

1.1. Perspectiva técnica o evaluación para el control

El currículum entendido como producto supone que, en último término, el elemento curricular que posee el verdadero poder son los objetivos. El profesor juega un papel secundario, cuando no nulo, en la elaboración de esos objetivos. Tampoco el alumno participa en absoluto; en todo caso, se le tiene en cuenta como persona con un “conjunto de características psicológicas” que, se presume actúa, procesa, siente,... aprende, de determinada forma en tales o cuales circunstancias. Luego, verdaderamente, ambos carecen de poder real.

Esta forma de entender el currículum, sus componentes y el papel de los elementos humanos que en él intervienen o se ven implicados, conlleva concebir la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro sobre los profesores y estudiantes y de los administradores y diseñadores de currícula sobre el sistema, o sea, sobre todos y cada uno de los anteriores. El intento de construir currícula a prueba de profesores –como pretendieron algunos diseñadores desde esta perspectiva–, y de estudiantes, centros y hábitat en el que se ponen en práctica –podría añadirse–, habría de acompañarse con el diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que en algunos países se ha intentado llevar a cabo mediante la elaboración de tests cada vez más “sofisticados”. Para conseguir esta cadencia jerárquica, las evaluaciones externas objetivizadas son el elemento esencial. El peso y el punto de mira principal (y casi exclusivo) de la evaluación son los alumnos; ellos cargan sobre sus espaldas, no sólo el peso de sus propias evaluaciones (calificaciones) en las diferentes disciplinas académicas, sino que incluso los profesores, centros y sistema educativo se valoran, directa o indirectamente, por ese baremo llamado grado o índice de fracaso o éxito escolar, entendido como las puntuaciones obtenidas por los estudiantes¹.

¹ No hace falta trasladarse a países donde tradicionalmente se aplican pruebas en este sentido, como EE.UU. o Gran Bretaña, pues en nuestro país, por ejemplo, se valora, al menos socialmente, el éxito de un instituto por el número de estudiantes que “pasan” la selectividad, o el sistema escolar por la cantidad de suspensos –léase fracaso escolar oficial– de los alumnos.

Como afirman y defienden los partidarios de este modelo curricular (p.e. Gagné y Briggs, 1980), lo único necesario en el proceso de construcción del curriculum es la redacción clara y precisa de los objetivos, pues cuando éstos están definidos, todo lo demás queda determinado. Se impone desde fuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto, cómo valorarlos. Así pues, aunque sean los profesores los que elaboran las pruebas de evaluación de los alumnos, no pueden considerarse propias, originales o contextualizadas en el sentido amplio de la palabra, ya que están marcadas por normas externas y, sobre todo, por la dominación hegemónica de la ideología educativa subyacente en los profesionales que actúan desde esa perspectiva.

Es más, la mayoría de las veces no son necesarias imposiciones externas para que la evaluación siga siendo, de hecho, un control externo. Esa misma filosofía tecnicista aludida puede darse incluso en los planteamientos evaluativos formalmente más participativos, como puede ser la autoevaluación (de los alumnos, de los profesores o de los centros educativos). En estos casos la aceptación indiscutida e incuestionable de los objetivos y fines educativos conseguida por los procesos de “inculturación ideológico-pedagógica” de los profesores, estudiantes y padres a través de la hegemonía, es suficiente para provocarla repetición de esquemas y rutinas evaluadoras al servicio de intereses a todas luces ajenos a las necesidades educativas de las comunidades escolares.

Este modo de considerar la evaluación se refiere esencialmente a la medición (Stenhouse, 1987). Los profesores se convierten en “medidores” de las conductas observables de sus alumnos, mientras su trabajo se rutiniza, desgrada y devalúa. La evaluación llevada a cabo por los profesores deja de ser un servicio de autoinformación para conducir su labor y para introducir en el sistema elementos de remodelación y reorientación y, por el contrario, se transforma en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación, por el mantenimiento de la disciplina. La evaluación además de la función de selección pasa a cumplir la de represión, fiscalización, vigía y potenciación de la reproducción social dominante. Ya advierte Apple (1982) que cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, estas habilidades son reemplazadas por técnicas para controlar mejor a los estudiantes.

Desde la perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño y aplicación del curriculum, está separada de la acción de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, puede ser llevada a cabo por personas distintas de los profesores que imparten la docencia al grupo de estudiantes. La separación de estas dos funciones (docencia y evaluación) se da de hecho, aun realizándose y siendo responsabilidad (como suele ser normal y sucede en nuestro país) de la misma persona, pues los profesores entran en una especie de juego de “dramatización psicótica”, representando un doble papel, de tal forma que, cuando ejercen de evaluadores, actúan como si no tuviesen nada que ver con los evaluados, a pesar de que éstos son “sus” alumnos, olvidando que son ellos mismos (enseñantes) los responsables (con bastante libertad, por cierto) de concretar el curriculum en las aulas en las que “aprenden” los examinados. Despilfarran esfuerzos y desprecian cantidad de información válida y significativa en aras a un distanciamiento para conseguir una supuesta “objetividad” en sus sistemas de calificación. Como asevera Grundy (1991), la necesidad de realizar la evaluación, desde esta concepción curricular, está en la de valorar el producto, “en que éste se ajuste al eidos que guía su preparación”. Para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida: *“La consecuencia de esta forma de pensar es que sólo si pudiésemos perfeccionar las medidas y, quizá, sólo si los alumnos actuaran de forma más parecida a objetos inanimados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podríamos operar la educación como una ciencia empírico-analítica”* (Grundy, 1991, 61-62).

Al objetivizarse los procedimientos de evaluación de los alumnos, paralelamente se refuerza la idea de que la acción de los profesores es eminentemente mecánica. Como consecuencia, los docentes siguen quedando fuera de las esferas en las que se considera que han de diseñarse los currícula, siendo sometidos a presiones de productividad para que lleven a cabo lo que otros deciden, valorándose dicha “productividad”, a su vez, por criterios que también le son ajenos e impuestos. De esta manera, los profesores son arrastrados por una especie de “círculo tecnicista” en el que las condiciones externas les imponen unas formas de hacer y pensar rutinizadas y esas formas producen una infravaloración de su papel en los procesos educativos que, al mismo tiempo, “justifican” su no participación en las decisiones curriculares. No es de extrañar, pues, que, inmersos los profesores en una sociedad que tiene asumida y valora la hegemonía tecnológica, perciban la acción educativa y, por tanto, la evaluación informada desde la perspectiva técnica.

1.2. Perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión

Desde el momento que aceptamos que el curriculum es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del profesor deja de

ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en la de ponerlos en contacto y capacitarlos para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos. Por tanto, el concepto de evaluación habrá de reconsiderarse. Desde esta perspectiva la evaluación de los objetivos previos queda fuera de contexto. *“Como el significado del curriculum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficacia del curriculum en términos de objetivos especificados de antemano”* (Grundy, 1991, 102-103).

Como acertadamente observa Kemmis (1988), la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado, lo que pone de manifiesto la propia sabiduría. Ese juicio se aleja mucho del interés por la evidenciación de la consecución de algún tipo de resultados previstos: *“Exige seguir una línea entre valores en competencia; no sirve guiarse bajo el restringido dominio de unas pocas técnicas o las entredichas concepciones de los fines y valores involucrados; en último término, hay que valerse entre concepciones sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y sobre la naturaleza y el bien para la sociedad”* (Kemmis, 1988, 65).

Entender el curriculum como proceso requiere aceptar que lo importante no está tanto en la discusión de qué contenidos deben seleccionarse para la enseñanza, como en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores. Esto no quiere decir que el curriculum como proceso carezca de contenido: *“se trata de un curriculum en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al “bien” no sólo desde el punto de vista cognitivo”* (Grundy, 1991, 110). El interés práctico no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del curriculum. Consecuentemente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del curriculum. No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como instructor y como evaluador, desempeñando dos papeles en la “misma comedia” como si fueran dos personajes distintos. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de clase. Los estudiantes y los alumnos también han de comprometerse en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Stenhouse, 1987). Este tipo o enfoque de la evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con según que normas oficiales para la calificación de los alumnos.

La evaluación se concibe y se convierte en un elemento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la intención de elaborar juicios sobre la “bondad” de dichos procesos para y en opinión de los que participan en ellos. *“No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza porque requieren el tipo de conocimiento personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones”* (Grundy, 1991,111).

1.3. Perspectiva crítica o evaluación para la acción

La teoría tradicional del curriculum divide los procesos correspondientes al mismo en cuatro o cinco etapas: diseño, difusión, implementación, evaluación y, en ocasiones, innovación. Los profesores sólo tienen que ver con dos de ellas, la implementación, o sea la puesta en escena, y la evaluación, aunque, como anteriormente he dicho, esta última, según desde qué perspectiva, puede ser realizada por personal ajeno a los docentes o por ellos mismos desdoblándose en “dos personajes”. Cuando el curriculum llega a los centros y a las aulas todo viene decidido, así que el éxito está ligado a la fidelidad de los profesores para seguir las recomendaciones de los planificadores; no obstante, nunca los profesores realizan una “buena implementación”, puesto que ellos, en mayor o menor grado, adaptan las recomendaciones, las directrices y los consejos a las características de sus alumnos, a sus propios intereses y formación profesional, al contexto en el que desarrollan su práctica, a su forma de ver la educación, etc. De tal forma que, incluso desde la perspectiva técnica, podemos afirmar que en el aula se producen transacciones (podríamos decir

“transgresiones” de las recomendaciones de los diseñadores) que son las que dan lugar al curriculum real, es decir, al que experimentan estudiantes y profesores en sus respectivas clases.

Si esto es así para el curriculum entendido como producto, cuando optamos por una posición crítica y hablamos del curriculum como praxis, es imposible aceptar la separación entre las diferentes etapas de la teoría tradicional y, por tanto, carece de fundamento abstraer la evaluación para considerarla como un elemento independiente de los demás del curriculum. *“Desde un enfoque emancipador la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del curriculum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa del trabajo de los prácticos”* (Grundy, 1991, 178).

El juicio sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las situaciones educativas ha de ser realizado por los participantes en ellas y sólo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados libremente expresados y críticamente valorados. Estos mismos juicios, personal y colectivamente ejercidos, son actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes, que tienen lugar en el marco de la práctica educativa.

La acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas. La acción no es algo azaroso, sino que es la consecuencia de la reflexión crítica y aquella a su vez es sometida al análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. Son criterios importantes para la evaluación la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, la argumentación sobre las proposiciones que se defienden, etc. *“La evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje”* (Grundy, 1991, 190).

Esta evaluación habrá de llevarse a cabo, participativa y colaborativamente, por los elementos implicados en las situaciones educativas evaluadas que son los únicos capaces de comprender en profundidad los fenómenos que en su medio acontecen, con palabras de la misma Grundy (1991, 190), *“en ningún momento si la acción está informada por un interés emancipador, los agentes externos estarán legitimados para emitir esos juicios”*.

La diferencia entre las evaluaciones promovidas por el interés práctico y el emancipador está, en mi opinión, más en la intención explícita con las que se enfoca que en cuestiones profundas de índole teórica o práctica. La evaluación del curriculum como proceso tiene como intención explícita la comprensión de lo que acontece, mientras que la del curriculum como praxis apuesta por la acción; sin embargo, la vocación por la comprensión que el primero manifiesta no debe interpretarse como una comprensión *per se*, sino para la mejora y, por supuesto, cualquier mejora educativa no puede hacerse posible sin la acción directa de los participantes, o sea, sin praxis. La evaluación desde la perspectiva crítica, podemos decir que no quiere arriesgarse a quedarse sólo en comprender, en saber más sin comprometerse a intervenir; pero el enfoque procesual del curriculum lleva implícita esa misma filosofía. Descubrir, evidenciar y poner al servicio público las contradicciones, las razones subyacentes, los elementos que facilitan la comprensión, los intereses ocultos, de toda práctica y teoría educativa debe ser la pretensión y el compromiso de la evaluación educativa desde el interés práctico y desde el emancipador, o sea, tanto si entendemos el curriculum como proceso o si lo entendemos como praxis.

2. Principios para una evaluación educadora

Entiendo la evaluación educativa como un proceso de recogida y organización de información relevante para ponerla al servicio de los participantes (profesionales, usuarios y responsables sociales y políticos) a fin de facilitarles la comprensión y mejora de la acción. La evaluación ha de reconocer la pluralidad de intereses que concurren en toda situación social y educativa y la diversidad de las opiniones, juicios y perspectivas desde las que cada miembro, grupo o estamento de la comunidad escolar las valora e interpreta. Su objetivo principal debe ser dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los alumnos, implicando en ello a los diversos sectores que tienen responsabilidades y uso de la escuela y del sistema educativo (profesores, estudiantes, padres, administradores, etc.). Una evaluación que cumpla estas funciones debería asentarse en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

1º. Ha de ser **holística e integradora**. Las evaluaciones de los programas puestos en marcha, de los centros donde se desarrollan y de los profesores y demás profesionales que los ejecutan son inseparables. La evaluación de los diferentes elementos que intervienen en la enseñanza ha de plantearse globalmente e integrada en un proyecto común. En la enseñanza institucionalizada, programas, centro y profesores (junto con alumnos y contexto) son sólo diferentes componentes de la vida escolar. Por ello, la evaluación ha de

superar la división por sectores o ámbitos para abarcar todos los aspectos de la comunidad educativa, teniendo en cuenta el carácter sistémico de los procesos educativos que se desarrollan en el aula y en el centro.

Si el científico social no puede comprender la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones (Wilson, 1977), creo que, igualmente, el evaluador educativo no puede comprender lo que realmente acontece durante las acciones educativas si no las ubica en el marco pedagógico-espacial en el que se desarrollan. Por esta razón, para mí, la unidad básica de evaluación debería ser el centro educativo y el núcleo de expansión el claustro de profesores.

El centro porque en él se desarrollan los programas, actúan los profesores, conviven los alumnos, tienen acceso los padres, se toman las decisiones más cercanas a la práctica y, por tanto, más importantes para la vida escolar cotidiana. En concreto, en el interrelacionan todos los elementos humanos y materiales que determinan y condicionan el funcionamiento del sistema educativo.

Considero que el claustro de profesores debe ser el núcleo de irradiación de la evaluación porque estoy convencido de que sin la implicación, compromiso y responsabilidad de los docentes, individual y, sobre todo, colectivamente, es imposible llevar a buen fin ninguna oferta educativa ni acción de cualquier clase en la vida escolar. El proponer al centro como unidad básica de evaluación no significa menosprecio ni olvido de la evaluación de los demás aspectos o ámbitos del sistema educativo. Por el contrario, la evaluación de los diversos elementos que intervienen en la enseñanza institucionalizada es una tarea a la que no debemos ni podemos renunciar. Lo que defiende es que se realice contextualizada en el ambiente sociopedagógico en el que se concretan las ofertas y acciones educativas. Esto nos lleva al siguiente principio.

2°. Tiene que estar **contextualizada**. Los planteamientos evaluativos generales y generalizables tienen poco poder para transformar las prácticas educativas. Los planes genéricos de evaluación no pueden cumplir una función educadora y, ni tan siquiera, son útiles, válidos y fiables para la “medición” de las adquisiciones de los estudiantes.

Los proyectos de evaluación han de tener en cuenta las peculiaridades del medio social y académico en el que se realizan. “*El pasar de los planteamientos teóricos y de la generalidad al ambiente entorno de aprendizaje es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes*” (Parlett y Hamilton, 1985, 457).

El contexto tiene otras dimensiones, que van más allá del espacio y el tiempo concreto en el que se realizan las acciones educativas, que también han de tenerse en cuenta: el contexto diacrónico (los planteamientos educativos y evaluativos que se han hecho en el marco espacial-geográfico) y el contexto sincrónico (las características político-educativas y sociales del momento). En definitiva, es preciso definir las coordenadas estructurales, espaciales y temporales en las que se desarrollan los acontecimientos evaluados.

3°. Toda evaluación debe ser **coherente** en un doble sentido: a) epistemológicamente y b) en relación al proyecto educativo que se evalúa. Con respecto al primer aspecto, hemos visto, al analizar algunos proyectos e instrumentos de evaluación educativa, que, a menudo, se realiza un discurso que discurre por unos derroteros y, al mismo tiempo, se elaboran instrumentos y plantean evaluaciones que van por otros bien distintos. Por ejemplo, autores que hablan y dicen fundamentar sus planes evaluadores en principios naturalistas y cualitativos y terminan diseñando y utilizando, exclusivamente, instrumentos inequívocamente cuantitativos; u otros que hablan de la complejidad de los hechos y fenómenos educativos y de la dificultad de su evaluación y acaban ofreciendo y empleando técnicas reduccionistas que encorchetan y simplifican hasta el extremo lo que, en principio, calificaron de complicadísimo.

El empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos es un hecho real. La convergencia metodológica es conveniente e, incluso, en algunos casos necesaria. Numerosas investigaciones y reconocidos investigadores así lo avalan (Campbell 1986; Cook y Reichardt, 1986; Cronbach, 1982; etc.). Ahora bien, en todo planteamiento evaluativo, el investigador parte de la perspectiva que él comparte y asume, y en la que ha sido socializado. Lo que hace al emplear metodologías propias de enfoques diferentes es una simple confluencia de métodos e instrumentos para hacer más asequible y completa la recogida de datos, en aras a la consecución de los fines o intereses pretendidos; es decir, se da un diálogo o complementación técnica entre metodologías, lo que produce resultados positivos en este aspecto; pero, como dice Angulo (1990,126), “*aunque parezca superficialmente que se está llevando a cabo un diálogo entre metodologías alternativas, intentando convertirlas en metodologías complementarias, y convergentes técnicamente, lo que de verdad se hace es una adaptación, apropiación, y corrección de características y estrategias metodológicas en bien de la eficacia técnica de la propia metodología de base del investigador*”.

Esto, no obstante, no puede ser entendido como que no hay diferencias y discrepancias epistemológicas profundas, incluso ontológicas, entre el paradigma naturalista y el positivista² (en la forma de interpretar el mundo y la realidad social, de entender el conocimiento, de enfocar el trabajo científico, en la relación evaluador-evaluación, en la naturaleza de los datos, en la presentación de los resultados, en la utilización o no de inferencias causales, etc.) que hacen imposible su convergencia en cuestiones o niveles más allá de lo técnico. *“Los racionalistas han preferido métodos cuantitativos, mientras los naturalistas han preferido métodos cualitativos. Esta predisposición es tan intensa que el conflicto entre los dos paradigmas se ha confundido con frecuencia con el conflicto entre métodos cuantitativos y cualitativos, un error de lógica, que ha generado mayor cantidad de calor que de luz”* (Guba, 1985, 150).

La selección de los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos ha de estar en concordancia con el contenido de lo que queremos evaluar, con el contexto en el que se desarrolla la evaluación y con la finalidad que pretendemos con esa evaluación. Los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados no son “neutrales” con respecto a la información que proporcionan. Cada método es adecuado para recoger cierto tipo de información y, al mismo tiempo, desechar otra.

En este sentido, los evaluadores han de tener claro las posiciones o perspectivas paradigmáticas en las que sustentan sus concepciones sobre la evaluación y la educación y, a partir de ahí, buscar las complementaciones metodológicas y técnicas necesarias y adecuadas para llevar a buen fin su trabajo, aunque no perdiendo nunca los presupuestos de los que parten, no sea que, como advierte Álvarez Méndez (1986), al confundir las dos perspectivas, corran el riesgo de mezclar planos conceptuales y de intervención distintos y esperen de un método aquello para lo que no ha sido concebido. Pero aun más grave es utilizar a la ligera, por moda u oportunismo, diseños e instrumentos sin una clara ubicación paradigmática, convirtiendo la confluencia técnica en un imposible gajpacho epistemológico difícil de digerir.

El otro aspecto con el que necesita plantearse coherentemente la evaluación es con el proyecto pedagógico definido. Como afirma Pérez Gómez (1988), todo proyecto de enseñanza lleva una orientación que la evaluación tiene que ayudar a realizar y que en ningún caso puede contradecir. Las funciones secundarias que la evaluación ha de cumplir no pueden interferir en el papel de orientadora y verificadora de las metas educativas perseguidas. No puede pretenderse, por ejemplo, potenciar la autonomía profesional, promover curricula flexibles, dar responsabilidad a los profesores en la gestión administrativa y pedagógica del centro y, a continuación, plantear evaluaciones externas en la que los docentes no cumpla un papel más allá de “evaluados” o “aportadores” de datos y recibidores de “consejos” de los expertos en evaluación y/o educación.

4°. Ha de ser, eminentemente, **formativa**. El conocimiento que se obtenga de la evaluación ha de utilizarse para hacer avanzar la acción educativa y aumentar la calidad de la enseñanza. Para ello es necesario que la evaluación de los programas posea la capacidad de reconducirlos, la de los centros de mejorarlos, la de los profesores de aumentar su competencia profesional y la de los alumnos orientarlos.

El enfoque formativo se manifiesta más claramente y aumenta su efectividad cuando se plantean procesos de autoevaluación, pues los profesores, alumnos y demás estamentos se ven inmersos en la vertiente reflexiva de la práctica, poniéndose en la diatriba de tener que dar rigor al análisis de sus actuaciones y de sistematizar la vertiente crítica que, casi inevitablemente, acompaña a toda acción (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992). *“Los cambios que se introducen como resultado de alguna forma de autoevaluación tienen más probabilidades de mantenerse que los cambios cuya introducción haya sido negociada por alguien ajeno a la escuela”* (Mortimore, 1986, 234).

Mediante la evaluación formativa se intenta utilizar el conocimiento para reconducir y hacer progresar las intervenciones y ayudar a los participantes a conseguir sus objetivos, de tal forma que se produzca una relación recíproca entre los evaluadores y los responsables de la acción educativa. La evaluación formativa exige, obviamente, que sea desarrollada en el decurso de la acción, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre la evaluación y la acción, proceso que tiene que estar convenientemente analizado, ya que desde el momento que la evaluación comienza se produce su efecto sobre el desarrollo de la programación.

5°. Ha de surgir y expandirse a base de **negociación y deliberación**, o sea, discutida y acordada entre los promotores, evaluadores y evaluados. La negociación y deliberación no debe circunscribirse a la fase previa de la evaluación (a la del diseño y preparación), sino convertirse en una actitud constante a lo largo de todo el proceso, es decir, antes, durante y después del trabajo de campo, a fin de establecer los presupuestos metodológicos y las condiciones y principios éticos por los que han de transcurrir la recogida de datos, su

² Lo que pueden ofrecernos ambos paradigmas en la investigación social puede verse en numerosos trabajos como los de Parlett y Hamilton, 1976; Guba y Lincoln, 1981; Angulo, 1988b., Barquín Ruíz y Fernández Sierra, 1992; etc.

análisis y discusión y la expansión social de los productos (informes, evidencias, conclusiones, descubrimientos, etc.) de la evaluación.

Se trata de procurar que el máximo posible de las personas implicadas en la acción acepten la evaluación como un elemento capaz de incidir en la comprensión y mejora de la práctica educativa, al tiempo que se les garantiza el control de la información en los aspectos que puedan suponer riesgo (real o sentido) para los participantes en el objeto evaluado. Por lo tanto, la claridad, la transparencia y la honestidad serán los componentes esenciales de los procesos de negociación.

El tipo de negociación que debe llevarse a cabo en las evaluaciones educativas tiende al acuerdo intelectual entre las partes tratando de sumar esfuerzos en una tarea común: la de extraer información válida para tomar decisiones razonadas y fundamentadas (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992) sobre los diversos aspectos de la vida escolar. La evaluación se convierte en un proceso interactivo entre los profesionales y los usuarios en el que interpretan y reconducen los compromisos que ambos tienen en las labores educativas, se intercambian informaciones y se negocian significados.

Tanto si la evaluación es de iniciativa interna como externa, y si esa iniciativa desemboca en autoevaluación en evaluación externa, es necesario que todos los estamentos y el máximo de los individuos que se van a ver implicados directamente en el proceso evaluador, sepan de ella, la discutan y la acepten (o al menos no se opongan frontalmente). Así pues, la participación y la colegialidad son otros dos principios irrenunciables que deben estar presentes en las evaluaciones de programas centros y profesores.

6°. Ha de potenciar la *participación* y el trabajo colegiado. En la enseñanza institucionalizada no sólo se producen relaciones interpersonales e intercambios entre alumnos y profesores, sino que, además, existen estamentos y grupos claramente definidos (profesores, alumnos, seminarios, departamentos, padres, asociaciones, equipo de gobierno, etc.) que juegan un papel primordial en la vida escolar. Es necesario que, en todas y cada una de sus actuaciones y decisiones, los diversos grupos actúen colegiadamente dando la oportunidad y procurando la participación de cada uno de sus miembros. La evaluación debe atenerse a ese mismo principio de colegialidad y participación si no quiere convertirse en una imposición (real o ficticia) de unos grupos o individuos sobre otros y perder, así, su potencial formativo.

Los actores de las acciones educativas tienen en sus manos las llaves de la interpretación, las claves del significado de lo que acontece. Su valoración es imprescindible para saber qué es lo que está sucediendo. De esta forma la evaluación de las acciones, situaciones y fenómenos educativos que se desencadenan en la vida escolar puede dejar de ser algo extraordinario y extraño a la vida escolar y convertirse en algo cotidiano que forme parte del discurrir diario de la acción docente y discente. *“La evaluación, pues, debe convertirse en una práctica interna de carácter ordinario encaminada a mejorar los fundamentos de todas aquellas decisiones que han de ser tomadas por y para las propias organizaciones escolares”* (Beltrán y San Martín, 1992, 68).

Resulta obvio señalar que todo proceso que se base en la negociación y el consenso ha de ser flexible e igualitario. La rigidez de las posiciones, las reacciones autoritarias, los empecinamientos, los recelos, los conceptos preconcebidos, los prejuicios y, en general, toda postura o defensa de cuestiones infundadas o no fundamentadas y de posiciones jerarquizantes, dificulta o imposibilita el entendimiento y trunca el proceso negociador y dialogístico.

7°. Debe procurar ser **comprensiva** y **motivadora**. La evaluación no puede reducirse a la medición del nivel de conocimientos adquirido, ni centrarse únicamente en las conductas observables. Debe indagar lo que acontece en el aula, en el centro y en la vida académica y profesional de los miembros de la comunidad educativa para intentar comprender en profundidad lo que sucede, llegar hasta el fondo de los problemas, de las razones de los éxitos y los fracasos. Sólo la comprensión profunda pondrá a la comunidad educativa en disposición de proporcionar alternativas pedagógicas adecuadas a cada situación concreta.

Esta comprensión requiere la indagación y evidenciación de los aciertos y errores de los programas, los centros y los estamentos profesionales. La evaluación no debe ser “negativista”, es decir, no debe ir especialmente dirigida a evidenciar las deficiencias (lo que no quiere decir que las oculte), sino que ha de hacer emerger, asimismo, los aspectos positivos de las adquisiciones de los alumnos, de las acciones de los profesionales y de los procesos desarrollados en las aulas y en los centros de enseñanza.

El tener en cuenta tanto la vertiente positiva como la negativa es necesario en aras al rigor de la evaluación; pero, además, infunde optimismo y motiva a los responsables y usuarios. En este sentido, tan efectiva es la evidenciación y comunicación de los rasgos loables como el mostrar los desatinos, a condición de que ambos sean acompañados de explicaciones fundamentadas y de pistas que ayuden en la búsqueda de alternativas de mejora viables.

8°. Debe ser enfocada desde la perspectiva **naturalista** y emplear, preferentemente, métodos **cualitativos** para la recogida y el análisis de los datos. Todas las características y principios anteriores son

propios del enfoque naturalista y sólo factibles empleando la metodología cualitativa para obtener y procesar información sobre los hechos y fenómenos educativos. Esto no significa que desechemos de antemano cualquier evaluación enfocada desde el positivismo, pues como dice Guba (1985), no hay base para elegir siempre uno de estos dos paradigmas sobre el otro; pero serán evaluaciones con otras perspectivas y propósitos, no tan directamente relacionadas con la superación, el progreso y la mejora de la acción educativa.

Cuando para evaluar utilizamos de forma asidua mediciones, inevitablemente desarrollamos una tendencia a pensar más en términos de parámetros y factores que en individuos e instituciones (Parlett y Hamilton, 1985). Al plantear la evaluación nos centramos en cuestiones esenciales de los instrumentos de medida, como la fiabilidad y la validez. Esta preocupación nos lleva, con frecuencia, a olvidar a las personas que estamos evaluando y a distanciamos de la labor primordial de los centros y profesores, o sea, de la de educación.

Teniendo en cuenta la cantidad y calidad de las situaciones, factores y circunstancias que intervienen e inciden en la vida académica de los alumnos y profesores es, prácticamente, imposible traducirlos a variables cuantitativas. La naturaleza de los fenómenos que se evalúan en las aulas y en los centros de enseñanza exige un enfoque adecuado a la complejidad y riqueza de lo evaluado.

El problema no estriba, solamente, en que la medición no pueda ser realizada con rigor, sino en que al intentar convertir en números los procesos y productos educativos se desvirtúa su naturaleza y nos alejamos de la comprensión de su verdadero significado. La evaluación educativa no se puede reducir a la aplicación de instrumentos de medición, porque éstos no permiten recoger información relevante y significativa de los aspectos personales y sociales más complejos. Ello nos obliga a buscar estrategias, planteamientos y técnicas que, en gran parte, vamos a encontrar en la metodología cualitativa.

9°. Ha de recoger los datos por **múltiples métodos** y de **plurales fuentes**.

Cuando hablamos de evaluación cualitativa, pensamos en la utilización de variados métodos de exploración, de carácter etnográfico, como la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de documentos, los diarios de investigación y de campo, etc. Pero no hemos de desestimar el empleo de métodos y técnicas cuantitativos, como cuestionarios, encuestas, escalas, etc.

Tan importante o más que emplear diferentes métodos para recoger los datos es conseguir información de diversas fuentes. En las evaluaciones curriculares (y de sus elementos), todos los estamentos de la comunidad educativa tienen algo que decir. Olvidar a cualquiera de ellos supone un sesgo informativo importante que puede desvirtuar los hallazgos de la evaluación. Hemos de tener en cuenta que lo que al evaluador le importa es conseguir información en cantidad suficiente de numerosas, independientes y fiables fuentes, de forma tal que llegue a calibrar eficazmente el status del programa, por complejo que éste sea (Stake, 1980). El contraste de la información obtenida por los diversos métodos, junto con el de los datos aportados por las diferentes personas y estamentos, nos aproximarán a la realidad, a su explicación y a su comprensión de una forma altamente fidedigna.

10°. Ha de estar regida por la **ética**, formal y sustancialmente. Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El para qué evaluar es, en educación, más importante que el qué o el cómo evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino, un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer mejor servicio a las personas y a la sociedad.

La recogida de datos no debe violentar el desarrollo de la actividad educativa ni la tranquilidad personal y profesional de los individuos. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación, tanto de los profesores, alumnos y demás individuos y colectivos, como de los evaluadores. Sin olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecerla información, sino, especialmente, a la hora de su interpretación.

En esta línea, los evaluadores han de replantearse críticamente los sistemas de evaluación que ponen en marcha, los métodos empleados para recoger los datos y los instrumentos utilizados. Han de preguntarse sobre si dichos instrumentos y métodos miden lo que se pretende medir y si tienen capacidad para ofrecer información de calidad que les permita, a ellos, emitir juicios razonados sobre la marcha de la vida escolar, en ese momento y contexto peculiar y, a los agentes educativos y sociales, participar en el debate y reorientar la acción educativa.