



¿ESTAMOS HACIENDO EVALUACIÓN CURRICULAR?

Mag. Rubén Mesía Maraví

Se trata de puntualizar lo que realmente significa el proceso de evaluación curricular como actividad integral que compromete a toda la institución que trata de llevarla a cabo. Se intenta distinguir el proceso evaluativo de las actividades parciales o sesgadas con las que a veces se confunde la evaluación curricular desde una perspectiva meramente tecnicista o efectivista.

Algunos antecedentes del problema

Originalmente, la evaluación del currículo estuvo muy unida en sus concepciones y procedimientos al propio desarrollo curricular. Con una *orientación eficientista*, la evaluación era pieza importante en la comprobación de la eficacia del currículo. Por eso, se centraba en la valoración del éxito de las previsiones curriculares. Pero la deficiencia de tales prácticas y la conciencia de que se trataba de un proceso de *valoración social* llevó a una gran autocrítica y a una extensa variación de posiciones y escuelas. Todas esas tendencias, que aún pueden encontrarse, son distintas formas de enfrentarse a las exigencias epistemológicas y valorativas de la evaluación curricular. Muchas de las posturas son una crítica y un rechazo a posiciones previas, sobre todo a las de corte eficientista.

Por largo tiempo, la actividad evaluadora predominante estuvo centrada en averiguar los *niveles de rendimiento* obtenidos por los estudiantes como criterio de valoración de un programa. En general, se ocupaba únicamente de comprobar si los alumnos alcanzaban los objetivos que el currículo proponía; el evaluador asumía, tácitamente, la validez de los objetivos

y de que su misión consistía sólo en constatar la consecución de éstos, e informar de ello. La mayor crítica a esta concepción es su *reduccionismo*, al ignorar los logros reales del currículo, puesto que sólo atiende a la presencia o ausencia de los objetivos previstos. Esto sesga el proceso de evaluación hacia determinados resultados y no a lo que realmente logra el currículo. De ahí que se propuso como criterio de valoración no a los objetivos del productor, sino a la contrastación con las necesidades del consumidor.

Otra deficiencia de este enfoque de evaluación, orientado a comprobar el rendimiento de los alumnos y a la medición de la eficacia del currículo, es que al centrarse en la comprobación de los resultados, no se tiene una explicación del *por qué* se obtienen esos resultados. No se accede a información que permita comprender lo que en realidad ocurre en el proceso de aplicación del currículo, que arroje luz para tomar decisiones. Por eso, lo que debe hacer la evaluación es permitir nuevas visiones respecto al currículo y desarrollar una *interpretación* de la evaluación como la aportación de información necesaria para tomar decisiones. De este modo se evalúa, además de los resultados, el diseño, los procesos y el contexto.

Naturaleza misma del proceso

La evaluación del currículo consiste, en realidad, en una *investigación* sobre el valor del proyecto y su puesta en práctica; y no en un elemento más elementos del currículo –los objetivos, los contenidos y la metodología– que con frecuencia suele reducirse a una evaluación de los aprendizajes. No se puede saber del impacto de una evaluación curricular ni de su fracaso, si no se analiza internamente el *modo de cómo ha sido llevado a la práctica*. De allí la importancia del análisis evaluativo de los factores asociados con la puesta en práctica del currículo.

Todavía se entiende la evaluación curricular como la *tercera fase* del desarrollo o práctica curricular, donde se evalúa lo que se ha conseguido para comprobar si se ajusta a lo que el diseño estipula. Pero esto ha sufrido profundas modificaciones, tanto en lo que se supone que es el cometido de la evaluación como en los procedimientos con los que se realiza.

El campo de la evaluación del currículo, al igual que en el del diseño y del desarrollo, está cogido entre las intenciones educativas, las instancias políticas y las inclinaciones académicas. Esto le confiere *diversidad* y *problematicidad*. Como en otros ámbitos, las posiciones más avanzadas lo son en una realidad contradictoria, como una práctica que, como toda práctica educativa, se debate entre lo que se cree que es real, lo que siente como posible, lo que se defiende como deseable y lo que se reconoce como limitaciones y presiones. Con la particularidad, en el caso del currículo, de moverse a un nivel de *mayor articulación política*, con lo que lo problemático se acentúa porque participa en procesos más complejos que no siempre se pueden captar y controlar, pero de los que tampoco es posible sustraerse.

Diversos enfoques del asunto

Teóricamente se adopta con frecuencia un enfoque de la evaluación como la *mejora del proceso* de desarrollo curricular, pero cuando se le lleva a la práctica resurge un *enfoque de fidelidad*, que lo convierte solamente en una versión técnica y sumativa. Esto porque resulta más fácil y operativo medir los resultados comparándolos con los objetivos predeterminados o con grupos de control, que adoptar y realizar una perspectiva procesal que busque una apreciación *más cualitativa* del desarrollo y los resultados del currículo. Es por eso, en gran parte, que muchas evaluaciones del currículo se incluyen en una perspectiva de fidelidad.

La polémica entre los enfoques epistemológicos positivista e interpretativo se da, también, en este terreno contra la perspectiva centrada en la cuantificación de variables y en las medidas pre test y post test; para averiguar las variaciones provocadas por el currículo en el aprendizaje de los alumnos, se propone la perspectiva *iluminativa*, que toma en cuenta las formas que presenta el currículo en su desarrollo y en el *significado* que adquiere para quienes lo usan, asimismo averigua cuáles son las experiencias de enseñanza que se viven y cómo el proyecto que se sigue está siendo comprendido y usado en clase, así como el modo en que afecta la dinámica del aula y las vivencias de los profesores y alumnos.

Los enfoques cuantitativos, neutrales y limitados tratan de medir lo que ven o lo que se les pide, y difieren del iluminativo porque éste –es él mismo– toma una posición de valor que interpreta sucesos que tienen importancia para los que los viven y de los que se pretende juzgar su valor educativo. Por ello, defiende que, aunque el fin de la evaluación es tomar decisiones, el papel del evaluador es, fundamentalmen-

te, recoger información. Se proporciona así un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto, se agudiza la discusión y se aísla lo significativo de lo trivial. Este enfoque tiene en cuenta a todas las partes implicadas y no solo a los contratantes; asume la existencia de distintos puntos de vista e intereses entre los implicados, tomando conciencia del significado político de la evaluación y definiendo una postura democrática ante la misma.

¿Cómo se caracteriza al proceso?

La evaluación curricular trata de describir el significado, el valor e impacto del currículo como base para la toma de decisiones curriculares. Pero hay que tener en cuenta que la evaluación del currículo depende de *cómo éste es concebido* y de los diferentes enfoques de evaluación que pueden adoptarse. Generalmente, se le ha considerado como la fase final, que verifica si se han cumplido los objetivos. Sin embargo, es necesario recordar que se trata de un *proceso* y no de un mero acto puntual, que no debe limitarse al ajuste de la práctica curricular con el proyecto sino a analizar su desarrollo. Por eso, no se reduce sólo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su *comprensión* para orientar las posibles mejoras del mismo.

Se deja así, la perspectiva de una evaluación *orientada al control* del currículo y sus resultados para asumir otra de *carácter interpretativo*, centrada en el análisis de los significados y modos de trabajo de los sujetos. Ello implica *valorar los procesos* y la acción conjunta de la institución para su mejora. Se asume que lo que debe evaluarse no es, prioritariamente, el logro de los objetivos prefijados, centrándose en los resultados medidos en términos cuantitativos (rendimiento académico de los alumnos, eficacia) sino en *diagnosticar* y *valorar* los elementos disfuncionales y

necesidades de los sujetos implicados en un proyecto, como paso previo a la mejora. La evaluación curricular consiste entonces en concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada en mejora de la práctica educativa.

Según la fase en que se encuentre el desarrollo de currículo, se requieren distintos tipos de evaluación para contribuir al propio desarrollo y empleo exitoso de un nuevo programa. Por eso, no sólo se requiere constatar el estado en que se encuentra ese desarrollo sino que se debe proveer de *acciones y de apoyos necesarios* a las instituciones y a los profesores para incrementarlo y sostenerlo. Por todo ello, y para cumplir sus funciones, la evaluación del currículo debe asentarse en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

1. Debe ser holística e integradora.
2. Tiene que estar contextualizada.
3. Debe ser coherente epistemológicamente y en relación al proyecto educativo que se evalúa.
4. Debe tener un carácter eminentemente formativo.
5. Debe originarse y expandirse a base de negociaciones y deliberaciones.
6. Debe potenciar la participación y el trabajo conjunto.
7. Debe ser comprensiva y motivadora.
8. Debe estar enfocada desde la perspectiva naturalista y emplear métodos cualitativos para el recojo y el análisis de los datos.
9. Efectuar el recojo de datos por múltiples métodos y de fuentes plurales.
10. Debe estar regida, formal y sustancialmente, por la ética.

Relación evaluación curricular e innovación

El sentido último de la evaluación del currículo debe ser el de un proceso de innovación, formación y mejora interna. Como instru-

mento para el cambio curricular, las evaluaciones deben servir de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y de la institución, contribuyendo a la resolución de los problemas educativos. Además, toda evaluación es un dispositivo de *producción de conocimientos*, por lo que debe ser examinada en función de cómo ese conocimiento, que es una forma de poder, es utilizado, a qué tipo de intereses sirve y qué *decisiones y compromisos* traduce. Existe la necesidad de innovación, pero no todo cambio en el currículo significa innovación de la institución y sus prácticas de enseñanza; sin embargo, casi todos los cambios curriculares están pensados con esa intención.

La forma más frecuente de hacerlo es elaborando un currículo en el que algunas ideas y técnicas nuevas se expresan en nuevos materiales y criterios para enseñar. Sin embargo, cualquier innovación debe tener en cuenta que: a) la innovación curricular no consiste en cambiar un currículo por otro, no es labor de suplantación de una práctica escolar por otra, ni crear un vacío para que en él se implanten nuevos significados y prácticas, b) el profesor ya está aplicando un currículo, es decir, *ya existe un currículo funcionando*. Esto trastoca el planteamiento tradicional del tema y lo que se supone que era el final es, en realidad, el punto de partida: no se tiene nunca primero un currículo y se le implanta, lo que primero se tiene es un profesor desarrollando un currículo, y cualquier proceso de innovación entra irremediabilmente en interacción con esa realidad, c) el currículo *no es un concepto sino una construcción cultural*. No es una idea bien formulada que se implanta y que tiene una existencia exterior y previa sino un modo de organizar un conjunto de prácticas

educativas humanas. Por eso, no se le puede entender al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni tiene sentido plantear el cambio curricular sin entender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza. No es en el estante del profesor donde hay que buscar el currículo sino en las acciones de la gente que está participando en la educación, en las formas como actúa e interactúa en ciertas situaciones. El cambio curricular tiene que ver *con la modificación de una práctica social* y no con la sustitución de un manual del profesor por otro.

Esa modificación sólo puede emprenderse desde la comprensión de la misma y no sólo desde la intelección de la nueva situación que se desea. Se requiere de un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden y, en fin, de las experiencias que viven los profesores y alumnos como consecuencia de la existencia de un currículo. Cualquier noción de currículo que se limite a entenderlo como una idea a la que hay que distinguirle elementos y componentes es, cuando menos, *insuficiente*. El currículo no es una idea inmaterial sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tiene para la institución y cualquier intento de innovación supone un *conflicto* con las ideas educativas ya materializadas, con la práctica curricular en funcionamiento y con las condiciones de la realidad, en las cuales y por las cuales mantiene su existencia.