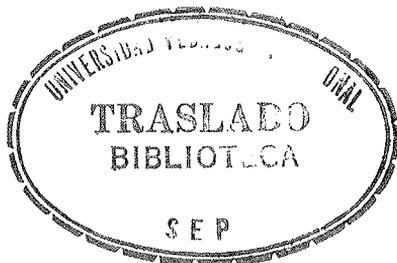


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**LA EVALUACIÓN CURRICULAR: APROXIMACIONES
TEORICAS PARA LA CONSTITUCION DE UN ESTADO DEL
ARTE**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN EDUCACION EN EL
CAMPO DE LA FORMACION DOCENTE



PRESENTA
Profra. María Verónica Nava Avilés

DIRECTOR DE TESIS
Mtro. Prudenciano Moreno Moreno

México, D.F., Enero del 2000

DEDICATORIAS

A MI RAZON DE EXISTIR

CARLOS, Carlos Augusto y Nayheli Iraís

Con profundo agradecimiento a mi ASESOR de TESIS

Mtro. Prudenciano Moreno Moreno

Por su apoyo y orientaciones:

Mtra. Sandra Cantoral Uriza
Mtra. Rosalinda Espinosa Vazquez
Mtro. Jorge Lara Ramos
Dr. Raciél Trejo Reséndiz

INDICE

PRESENTACION 1

INTRODUCCION..... 8

CAPITULO I

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

Caracterización 17

La racionalidad curricular técnica 20

Presencia industrial 21

El *curriculum* como producto 24

Orientación prescriptiva en la evaluación 28

La presencia valorativa en la evaluación 29

Método racional de Tyler 31

Presencia taxonómica en la evaluación 38

La sistematización en la enseñanza 40

Reacción norteamericana al *curriculum* 42

El *curriculum* como plan para el aprendizaje 44

La toma de decisiones en la mejora del *curriculum* 54

La comprensión y mejora del *curriculum* 61

La evaluación como un servicio 63

La evaluación centrada en el consumidor 65

Influencia en México 69

CAPITULO II

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD VALORATIVA

Presencia interpretativa 81

Enfoque social crítico 83

Enfoque fenomenológico 89

El <i>curriculum</i> como proceso	92
Sentido comprensivo de la evaluación	101
Participación colectiva en la evaluación	107
Análisis curricular	109
Enfoque naturalista	115
Presencia holística	117

CAPITULO III

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INVESTIGATIVA

➤ Enfoque iluminativo	123
Presencia investigativa	129
➤ La acción en la práctica evaluativa	132
La enseñanza como arte y mejora a través de la acción investigativa	134
➤ La evaluación como práctica de investigación	138
➤ Presencia de la evaluación curricular desde los Congresos Nacionales de Investigación Educativa en México	151
➤ Retos y elementos para el desarrollo futuro de la evaluación curricular.....	159

CONCLUSIONES	172
--------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	177
--------------------	-----

PRESENTACIÓN

La evaluación es reconocida en el ámbito educativo como una actividad privilegiada, necesaria y útil para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje; abordarla supone varios problemas, ya que es una disciplina desarrollada a través de usos y prácticas que ha cumplido diferentes funciones apoyada en diversas ideas, modelos o fines; igualmente, sus resultados han sido utilizados para propósitos disímilos.

Su complejidad hace necesario establecer algunas diferenciaciones, pues en ocasiones es reducida a una función didáctica que realizan los profesores enfocada con diversos planteamientos y técnicas; es retomada como una actividad susceptible de ser investigada por profesionales, en algunos casos ajenos a la enseñanza, para desentrañar significados de los fenómenos escolares o de los escenarios reales que con apoyo de algún tratamiento racionalizan la práctica educativa, validando los rendimientos, aprendizajes y funciones tanto de los sujetos como de las instituciones; resultados que de alguna manera ayudan a legitimar los procesos de planificación curricular y, en el mejor de los casos, es realizada como una práctica investigativa por quienes están directamente involucrados con los aprendizajes, con el afán de analizar, valorar y comprender la realidad, generando acciones que permitan mejorar la funcionalidad del programa educativo o desarrollar estrategias alternativas.

La vinculación entre la teoría evaluativa y la práctica curricular supone la irrupción de un campo disciplinario en reciente proceso de constitución; la unión de lo evaluativo y de lo curricular implica heredar las problemáticas propias de cada disciplina particular; esto significa enfrentar el reto de construir inteligente, creativa y propositivamente un ámbito de estudio y de acción que pueda ayudar a comprender y a transformar la multiforme, dinámica y compleja realidad educativa y social en la que nos encontramos.

Tengo plena consciencia de las dificultades que implica abordar e intentar articular algunas de las principales aproximaciones teóricas de la evaluación curricular que posibilitan constituir el presente estado del arte, ya que en ocasiones puede aparecer arbitraria la disposición que he hecho o la ausencia de otros puntos de vista -que seguramente no he considerado- y el desarrollo con que se estructura el presente trabajo, pero los he incorporado con el afán de ir esclareciendo la presencia del *curriculum* y la evaluación en el marco de lo educativo y con ella la concepción de hombre, ciencia, cultura, conocimiento, dimensiones políticas, ideológicas y culturales, así como la intencionalidad histórico-pedagógica que delimita la lógica de su constitución. Como objeto de estudio, me ha permitido establecer elementos que sirven de base para indagar en torno a su diferenciación, tratamiento conceptual, alcances, enfoques metodológicos y exigencias que conlleva abordarlo.

Más que desarrollar la problemática del campo de la evaluación curricular con toda la complejidad ya señalada, el trabajo presenta una serie de revisiones teóricas, desde mi punto de vista las más representativas, mismas que organizo en lo que he denominado racionalidades: instrumental, valorativa e investigativa; pues considero que éstas permiten la constitución de su campo y a la vez sirven de criterio organizador del presente estado del arte y, a partir de reconocer su presencia en México -vía los Congresos Nacionales de Investigación Educativa-, es que formulo una serie de balances tentativos y retos que pudieran ayudar a los profesionales de la educación que se dedican preferentemente al estudio, desarrollo, o investigación de este apasionante campo de conocimiento, a comprender y transformar cualitativamente sus prácticas.

Este esfuerzo investigativo permite recuperar un amplio espectro del ámbito, que va desde los requerimientos técnicos del *curriculum* formal hasta la presencia procesual, dialogal, crítica y transformadora de los sujetos involucrados en esta práctica. De esta manera, el reto es trascender a la mera revisión conceptual, pues como herramienta intelectual me ha permitido no sólo pensar y explicar a la evaluación curricular, sino colocarme conscientemente en la posibilidad de actuar en mi realidad institucional, pues considero que dar cuenta de lo dado-producto me permite significar el presente y desde ahí participar del futuro.

justificación

El documento está organizado en tres capítulos, que en su conjunto intentan recuperar los momentos y propuestas más representativas de la

evaluación curricular, no necesariamente en orden cronológico ni consecutivas, pero que considero se corresponden con los avances de la teoría curricular.

El primero, denominado: La evaluación curricular desde la racionalidad instrumental, plantea el razonamiento instrumental medios-fines, cuyo objetivo se basa en la eficiencia y control de los medios para lograr los segundos; revisa el trabajo "The curriculum" de Bobbit, el impacto que representó el lanzamiento del primer satélite artificial ruso en la Unión Norteamericana y, sobre todo, la influencia que ejerció en el desarrollo de nuevas tecnologías para el campo de la educación. La vinculación entre la escuela y la empresa, que da lugar a un sistema de reclutamiento de personal inspirado en ideologías de calidad y que desde una validez laboral refuerza no sólo el aparato productivo de las grandes empresas, sino hace reorientar prácticas de enseñanza, perfiles educativos y la función de la escuela misma, donde la evaluación juega un papel central para lograr niveles de eficiencia, calidad y control y sobre todo la efectividad de la enseñanza a través de alcanzar fines predeterminados.

El trabajo de Tyler, "Principios básicos del curriculum y la enseñanza", se plantea como un método racional desde la perspectiva de la sociedad industrial en el marco de la sociología y la filosofía de la educación, basando el conocimiento en una perspectiva técnica, centra los esfuerzos a través de la selección de objetivos conductuales, en donde contenidos, organización y secuencia, de acuerdo a principios psicológicos y a la determinación de la evaluación de los resultados -vía la comprobación a través de instrumentos adecuados- se miden en función de su efectividad.

Su obra, al igual que la de Hilda Taba "Elaboración del currículo", es relevante en la teoría curricular clásica, porque se sitúa en formas y prácticas que fundamentan la tecnología de la educación; en ambos modelos el docente es la pieza clave para lograr a través de las experiencias de los alumnos los objetivos propuestos, cuya selección -especificación previa- y organización está a cargo de especialistas o técnicos en planeación educativa.

Esta racionalidad considera al curriculum como producto, por ser los resultados los que se evalúan en función de criterios preestablecidos,

mismos que se determinan a través del control y su efectividad; estos aportes son acompañados en su evolución por autores como Bloom, vía su taxonomía educativa por objetivos; de Chadwick por la presencia de enfoques sistémicos; de Stufflebeam, Cronbach, Stake y Scriven, entre otros.

El segundo capítulo, la Evaluación Curricular desde la racionalidad valorativa, revisa lo evaluativo como una práctica que se realiza y recupera como proceso de la acción; parte de la crítica a la racionalidad otrora dominante en el campo del *curriculum* y genera una serie de modelos y propuestas curriculares capaces de comprender la realidad a partir de valorar el medio en torno al cual el aprendizaje se desarrolla.

El aprendizaje desde este enfoque está representando por una red o conjunto de relaciones entre la realidad escolar y el modelo curricular con el fin de detectar las variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas de los procesos del programa educativo por quienes participan en él; centra sus esfuerzos en una autonomía racional -relativa- inscrita en la libertad y la crítica, exige de condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales puedan darse comunicaciones e interacciones no alienadas, por lo que se requiere que se traspasen visiones estrechas acerca del marco de referencia, objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social.

La presencia de teorías críticas del desarrollo social permitieron reconceptualizar el *curriculum* y dimensionar la presencia y función de la evaluación. Concebir el currículo desde una dimensión de proceso, es convertirlo en un espacio abarcativo y concurrente (Ruiz, 1998:23), que permite reportar los efectos producidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren en la escuela cuando se aplica el proyecto curricular, en el cual se cuestionan y explican los factores de carácter ideológico, social y político que dieron lugar al proyecto educativo; para ello, se requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto el *curriculum*. Surgen autores llamados reconceptualistas, que recuperan los aportes de la teoría crítica e incorporan en las investigaciones el corte etnográfico, el psicoanálisis, trabajos en torno a la pedagogía de la liberación, particularmente los de Freire y otros, con posiciones que critican y cuestionan el carácter ahistórico, apolítico y tecnocrático del campo curricular, entre ellos: Schwab, Giroux, Apple, Pinar y McDonald.

El *curriculum* como proceso, permite formar y a la vez transformar la vida social en donde la evaluación es una actividad comprensiva de análisis autocrítico que incorpora dimensiones provenientes de la sociología, economía y política, lo que le permite realizar acercamientos y transformaciones significativas desde una práctica plural y democrática; desde este enfoque, la evaluación curricular es vista como un proceso de interrogación a la realidad, de objetivación y distanciamiento que centra sus esfuerzos en la incorporación de elementos teóricos y valóricos en torno a la evaluación y el *curriculum*, los cuales, en forma articulada, ayudan a explicar, comprender y valorar cualitativamente el estado que guarda el proceso de aprendizaje de los sujetos. Más que resaltar las bondades del diseño curricular, de encontrar congruencias o resolver problemas, se intenta abrir líneas de análisis que recuperen elementos detectados que, desde revisiones argumentadas y reflexiones colectivas, ayuden a reorientar fracturas e inconsistencias del programa educativo, ya sea para cambiarlo, mejorarlo o transformarlo.

El *curriculum* en esta perspectiva, es considerado como un espacio privilegiado de reconstrucción, producción y posibilidad de incorporar nuevas prácticas; en particular la evaluación cobra vital importancia para la generación de sujetos sociales transformadores que con sentido crítico enfrenten o construyan otras; la constitución de este tipo de sujetos sociales, según Zemelman (1989:45), está relacionada con los individuos que forman parte de los procesos macrosociales y al mismo tiempo en los espacios de las microsituaciones, ello es necesario ya que en la realidad se articulan ambos; los fines y medios -con sentido alternativo- permanecen abiertos para que las personas decidan el curso adecuado y determinen el rumbo de la acción al enfrentarse en situaciones diferentes y complejas, vividas o por vivir.

Justificación

de la evaluación curricular

El tercer capítulo, La evaluación curricular desde la racionalidad investigativa, presenta a la evaluación curricular como una estrategia de investigación, considerada como una práctica constante cuya actividad permite, a través de su análisis, conocer el diseño, instrumentación, resultados y propuestas para inducir el cambio; parte del compromiso y de la reflexión conjunta para promover en las situaciones cotidianas la racionalidad de la justicia y la democracia, es un reto social y un compromiso ético porque las cosas cambien desde la mirada colectiva para construir una sociedad mejor.

La evaluación, señala Alicia De Alba (1991:95), es un proceso complejo de reflexión, análisis crítico y síntesis conceptual valorativa, refiere tanto resultados como procesos; se basa en una concepción democrática que compara entre qué de lo evaluado y del juicio evaluatorio; le es intrínseco connotar valorativamente, es decir, el dar o negar un valor al objeto evaluado; en ella se elaboran juicios de valor acerca de lo evaluado desde la comprensión de la complejidad y responsabilidad por quienes participan de este ejercicio consciente, pues el hombre no sólo puede conocer la realidad sino cambiarla o transformarla de acuerdo al conocimiento que posee; porque si el hombre es quien ha creado la realidad social, es él quien tiene la capacidad de cambiarla, y es aquí donde los juicios de valor se presentan desde un sentido de responsabilidad y compromiso social.

La evaluación curricular como proceso de investigación implica la necesidad de abordar el análisis situacional, con las determinantes histórico-sociales y políticas, que se dan al interior de una institución, a través de lo multidisciplinario y totalizado, desde las contradicciones sociales, económicas, culturales, grupales e individuales, así como las características propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje; con el propósito de proponer alternativas (De Alba, 1991:107) que permitan mejorar la calidad de vida académica de los sujetos que participan en ella, con ayuda de criterios teóricos para proponer cambios o transformaciones en la práctica educativa, haciéndola cada vez más justa e igualitaria.

En este enfoque la práctica investigativa se incorpora en la enseñanza como un método de descubrimiento o de investigación; parte de planteamientos formulados con base en preguntas, para que desde ellas sean comprendidas las situaciones áulicas, sociales e institucionales; la investigación en la enseñanza (Stenhouse, 1987:141-142) no es una práctica que confirme aprendizajes o logros sino abre un proceso de análisis crítico que poco a poco intenta constituirse en un proceso de autoevaluación, el cual no es puramente subjetivo, pues apela a criterios teóricos, públicos y democráticos para promover el cambio a partir del compromiso y la reflexión conjunta.

La presencia de aspectos y elementos que se generan al incorporar la práctica de la investigación en un proceso de evaluación curricular (De Alba, 1991:134) tiene significatividad y relevancia en un contexto específico y determinado, pues ayuda a entender cada una de las particularidades e implicaciones, ya sean epistemológicas, teóricas o metodológicas. Las

epistemológicas, en cuanto que el sujeto realiza la apertura hacia la aprehensión de la realidad, a partir de la cual se genera el proceso de evaluación curricular; las teóricas, por ser el marco desde el cual se explicarán conceptualmente los elementos -vía categorías de análisis- del proceso de revisión; y las metodológicas, en la medida en que la delimitación y reconstrucción del proceso de investigación permite la selección de una serie de opciones alternativas al desarrollo y análisis de dicho proceso.

El apartado Presencia de la evaluación curricular en México, hace una revisión general a través de los trabajos presentados en los cuatro primeros Congresos Nacionales de Investigación Educativa en nuestro país; recoge de manera sustantiva las aportaciones, representaciones, construcciones, retrocesos y avances que han tenido lugar a lo largo de ellos y, con base en dicha información, incorporo una serie de retos teóricos y metodológicos para ser recuperados en futuros trabajos de investigación o en prácticas de evaluación curricular, considerando que es una actividad necesaria, útil y fundamental para quienes nos dedicamos al estudio y análisis de este campo.

Al finalizar cada capítulo se incluye un cuadro comparativo de las aportaciones teóricas más representativas de la racionalidad desarrollada.

Después de recorrer las diferentes perspectivas teóricas inscritas en las tres racionalidades señaladas, se enuncian una serie de conclusiones, las cuales recuperan algunos elementos que, desde mi punto de vista, pueden hacer frente a los retos y exigencias de un proceso de evaluación curricular acorde a nuestro tiempo y realidad.

Asimismo, se presentan los apoyos bibliográficos utilizados en la construcción del aparato crítico, con el cual se da sustento al desarrollo teórico del trabajo.

INTRODUCCIÓN

Antes de intentar desarrollar las principales tendencias teóricas que permitan construir el presente estado del arte del campo de la evaluación curricular considero importante señalar algunas cuestiones generales que refieren la importancia - a nivel de ubicación - del carácter histórico.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1989:82-83), un campo de conocimiento es ante todo una comunidad de especialistas y profesores que comparten un saber determinado, un discurso intelectual con la finalidad de hacer contribuciones al mismo; es necesario considerar a las comunidades como aquellos conglomerados con tensiones y confrontaciones internas que se reflejan en la constitución propia del campo, y en cuyo seno generan diversas fuerzas tanto individuales como institucionales y en donde cada una de ellas juega en función como, diría Bourdieu (1984:136), del capital cultural acumulado en procesos y confrontaciones anteriores.

Retomo la idea de que una comunidad de estudiosos en una escuela de pensamiento define y reconoce durante cierto tiempo los puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas en la realización de un campo de la investigación (paradigmas) las cuales servirán como una pauta para preparar al estudiante para entrar o formar parte como miembro de una comunidad, ayudan a conducir al desarrollo de una teoría, leyes o modelos con las cuales puedan surgir las tradiciones en la investigación; quienes trabajan con paradigmas -compartidos- están sujetos a las mismas reglas y normas. (Kuhn,1991:33-34)

El campo especializado de conocimiento se constituye en una disciplina (Gimeno,1989:82), cuyo dominio ha elaborado el discurso a través de usos, tradiciones, aciertos, errores, pasando por una serie de etapas -no necesariamente evolutivas- sino por la propia dinámica histórica; los campos de conocimiento permiten componer una serie de conceptos

básicos ligados para relacionarse entre sí y cada uno de ellos contarán con las propias formas de verificar la importancia y vigencia.

El campo es por tanto, la expresión creadora de una colectividad que ha construido un conocimiento en relación con otros campos, aunque entre ellos puede haber conflictos; es común que un campo del saber construya históricamente un conjunto de categorías y conceptos interrelacionados y aceptados por la comunidad, así como estrategias investigativas con denominadores comunes igualmente aceptados. El acervo teórico y metodológico del desarrollo del campo - hecho teoría- regularmente es susceptible de integrarse en un mapa curricular para ser enseñado y aprendido escolarizadamente. De esta manera aparece la primera manifestación del conocimiento en el *curriculum* formal traducido a contenido, que en ocasiones aparece como algo dado, acabado e indiscutible cuya función sólo es memorizarlo y repetirlo; la cual es una forma de enseñanza para socializar lo aceptado, avalado, recocado y aprobado por otros -la comunidad científica-, ¿no será acaso uno de nuestros retos el constituirnos en comunidades intelectuales capaces de debatir, refutar y construir conocimiento para la educación, y que éste, incorporado a nuevos currícula, forme parte sustantiva de nuestro trabajo y de nuestra cultura profesional.

Retomo el sentido que da Luhmann (en Corsi et al., 1996:23 y 25) al arte como conocimiento, al señalar que el arte sirve como un medio de comunicación al ser representado en una experiencia determinada para producir una acción y al ser presentado como un objeto producido, es decir, una obra de arte; la cual se distingue de los objetos de la naturaleza precisamente por ser el resultado de la acción humana, vínculo entre el pensar y crear para realizar. Le son implícitos una serie de significados que se experimentan y combinan en formas inéditas para construir realidades; al ser abordado y trabajado en comunidades científicas, no sólo es observado y conocido, sino que puede guiar expectativas de los usuarios y en ocasiones ser cuestionado o confrontado por otras comunidades.

Intentar constituir el campo de la evaluación curricular como un estado del arte nos brinda la posibilidad de no ser sólo simples espectadores de la obra producida por otros, sino precisamente reconocer las posibilidades de exclusión en él contenidas, cuidando de no caer en simples duplicaciones o repeticiones al ser concretadas en la realidad educativa; igualmente es posible llevarlas a la confrontación, buscando -con base en ellas- formas

diferentes que cuestionen y critiquen nuestro actuar cotidiano. Es una oportunidad de observarnos a nosotros mismos ante el conocimiento del otro y atrevernos a generar el propio, cuidando que los estilos o modas pedagógicas no determinen la obra de arte; intentemos en ello autonomía y rebeldía.

Los estados de conocimiento, en cuanto obra producida aplicada a la educación establecen diferentes formas de cómo el pensamiento científico puede hacerse corresponder en tiempos, experiencias y principios fundamentales y en este traslado ha privado más lo prescriptivo y normativo y uno de ellos es el campo de la evaluación curricular, motivo por el cual se presenta -hoy día- tan complejo y polémico. Como campo de estudio es relativamente reciente, la articulación conceptual de acuerdo a la mayoría de los estudiosos inicia con un planteamiento central: toda propuesta educativa surge de un contexto históricamente determinado, por lo que comprender y valorar la funcionalidad y presencia entre quien la organiza y desarrolla -la escuela- y en donde se incorporarán los egresados -la sociedad- requiere de una teoría curricular que ayude a explicar las mediaciones y construcciones de cada uno de los elementos que integran dicha práctica.

El discurso teórico del *curriculum* y la evaluación han ido cambiando a la par de la evolución y concepción de escuela, siempre de acuerdo a las lógicas de la función social; con ello, los comportamientos, modos de pensamiento y acción a través de las funciones que la estructura de la sociedad le vaya asignando. Aunque en ocasiones la institución escolar y los actores se enfrentan crítica o contestatariamente a los roles socialmente asignados.

Este trabajo recupera parte del bosquejo histórico de aquellos elementos más representativos que ha conformado la teoría curricular en el sistema pedagógico de los Estados Unidos, y por otro de la perspectiva de reflexión y evaluación de los profesores sobre la práctica del *curriculum* y la enseñanza, desde finales de los años setenta en Gran Bretaña.

Volver la mirada no es fácil sobre todo si queremos explicarnos relaciones, formas y usos tanto del *curriculum* como de la evaluación inscritas en una teoría curricular que encierra ausencias de una práctica no constituida

como tal -la evaluación curricular-; es este el riesgo de intentar desentrañar las complejidades y de avanzar en la construcción tanto social como institucional. El concepto de evaluación dice Gimeno Sacristán (en Gimeno y Pérez,1994:337) tiene una amplitud de significados posibles de acuerdo a las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla.

A partir de las primeras revisiones que hizo la American Educational Research Association en 1931 en Estados Unidos (Beauchamp en Torres,1998:76) el *curriculum* fue conceptualizado como la suma de experiencias para la vida que los alumnos pueden obtener en la escuela; pues éstas (Giroux,1990:47) eran los lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizada por el poder definía y legitimaba una visión específica de realidad.

La educación (Carr y Kemmis,1988:29) es situada como un acceso al saber; al igual que como en las comunidades científicas, el conocimiento se especializa, la educación pasó por lo mismo; la psicología intentaba centrar la atención para explicar sobre la naturaleza y aprendizaje del niño, a mediados del siglo XX el *curriculum* escolarizado no hacía más que recuperar el conocimiento teórico que aportaban las disciplinas -como campos especializados del saber-, entre ellas la filosofía y la sociología; este enfoque ha sido considerado como práctico, pues la organización de la enseñanza está en función del propio desarrollo del conocimiento.

Como consecuencia de esta fragmentación apareció el planteamiento considerado como fundamentalista, en el cual las diversas especialidades parecían proyectar la vida académica, pero cada campo de conocimiento crecía tan rápido que era imposible que la escuela los unificara. Las escuelas seleccionaron como relevantes a la sociología, filosofía e historia; de estos espacios curriculares se inicia un proceso de interiorización (Carr y Kemmis,1988:29) en el campo de la educación y al generarse ámbitos "híbridos", los que conocemos como filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, etc., que como campos especializados dotaron de conocimientos propios al proceso educativo.

Ragan señala (1972:6-7) la existencia del *curriculum* en el periodo colonial de los E.U. como la materia de un curso: la lectura, escritura, aritmética, catecismo, etc.; ello con la idea de relacionar los currícula concretos o específicos de una concepción histórica y cultural que a través de organizar ciertas prácticas que escolarizadamente constituyeran una parte fundamental y necesaria para el desarrollo de la sociedad. El *curriculum* (Torres,1998:73) aparece como un cuerpo de conocimientos válidos y verdaderos, que organizados son transmitidos en la escuela -posición esencialista-, los cuales pretendían desarrollar la inteligencia a través de un programa de contenidos lo suficientemente estables.

¿Pero qué es el *curriculum* y qué relación guarda con él la evaluación y porqué articularlos constituye una práctica necesaria para la sociedad educativa?

A partir del proceso de industrialización la escuela pública es transformada y con ello las prácticas pedagógicas cambiaron acorde a las exigencias del aparato productivo; la estructura del sistema evaluativo y la institución escolar articulan esfuerzos para garantizar la funcionalidad (Díaz en De Alba et al.,1991:42), en la cual el trabajo de construcción conceptual -tanto el social, psicológico, sociológico y pedagógico- tratan de dar cuenta de los procesos económicos que giran en torno a la escuela. La presencia de modelos económicos socio-históricamente definidos (Puiggrós,1980:31) son implementados como estrategias para crear y promover el sistema de mercado y la presunta democracia e igualdad de participación tanto política como social de la escuela en el contexto social, estos planteamientos nos permiten reconocer el papel protagónico y reproductor que juega.

En tal sentido, la escuela recupera el conocimiento acumulado -como necesariamente útil- para la vida diaria, es decir, el conocimiento adquirido en ella es un saber específico que permite ubicar a los sujetos de acuerdo a las necesidades -sentidas e introyectadas- de la sociedad -vía la producción-; así el *curriculum* (Glazman e Ibarrola en De Alba,1989:105) constituye una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos.

El *curriculum* y la evaluación juegan un papel objetivado y concreto, ambos inician el desarrollo científico de la educación -y diríamos que también el marginal; social y culturalmente legitimado por la clase hegemónica desde la propia escuela hasta la sociedad misma, obligando a ambas adaptarse a las exigencias del aparato productivo, pues es en él donde son seleccionadas y determinadas las capacidades y funcionalidades del sujeto; recordemos que el conocimiento que se adquiere en la escuela determina la movilidad en las clases sociales. A fin de garantizar la presencia institucional se implementan una serie de prácticas evaluativas a través de visitas y reportes anuales por parte de inspectores externos, los cuales opinan de lo observado en ellas, paralelamente se incorporan pruebas a los estudiantes para verificar si realmente los programas de enseñanza respondían a las necesidades sociales.

La evaluación como actividad genérica e intencionada en las instituciones sociales:

Ha tenido como función la recogida de información sobre componentes y actividades de enseñanza, la interpretación de esa información se realiza de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual para tomar decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema educativo, ya sea en conjunto o en cada uno de los componentes; desde la objetividad promueve la fiabilidad y validez, es una forma de heteroevaluación, es decir, los expertos emiten juicios desde fuera del proceso de aprendizaje y como resultado de la aplicación de instrumentos de medida para dar respuesta a la congruencia entre las actividades de un programa y el logro de objetivos propuestos. (Rosales,1990:34)

Así, el desarrollo curricular es incorporado en el contexto tanto de la pedagogía como de la sociedad industrial, surgen explicaciones diferentes de cómo la escuela debería funcionar a partir de la recomposición económica y de enfrentar el reto de incorporar la ciencia y la tecnología, igualmente el desarrollo de las ciencias sociales y humanas es influenciado por el pensamiento positivista y la presencia de la psicología experimental; autores como Arthur Bestor, Simón Begel y Jerome Bruner (Popkewitz en Torres,1998:73) señalaron que el *curriculum* ya no era vigente en relación con los requerimientos sociales, por lo que era necesario incorporar teorías recientes y formas de razonamiento que ayudaran a la solución de problemas de física, biología, matemáticas, ciencias políticas, antropología, economía y sociología, pues consideraban que la presencia del

conocimiento científico en la educación ayudaría a mejorar la vida diaria no sólo para satisfacer las necesidades sociales sino los deseos humanos.

Desde esta posición pragmática y funcionalista, las disciplinas consideradas en el *curriculum* son presentadas como la fuente indispensable para el diseño, pues son la base de la herencia cultural que debe ser transmitida a los alumnos; su organización permite identificar las materias y los recursos de la educación, para ello, es necesario distinguir cuáles son las sustanciales y qué problemas presentan para impartir los conocimientos en la enseñanza; planteamiento que como veremos posteriormente con Tyler será el punto central para generar una nueva visión en la teoría curricular.

Nuevamente las presencias sociales determinan y orientan las formas de enseñanza, de aprendizaje, de cómo orientar el *curriculum* y la evaluación, tal es el caso que toda práctica pedagógica lleva implícita un concepto de hombre, conocimiento y sociedad, por lo tanto el *curriculum* es la posibilidad de conjuntarlos en una práctica concreta; además nos permite incorporar una serie de elementos de carácter organizativo –que le permite la funcionalidad–, de planteamientos en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como de los elementos que serán sometidos a la revisión y análisis; del enfoque y práctica que le demos dependerá –en mucho– del tipo de contexto histórico-social que circunscriba a la escuela, por lo que requiere de una teoría del *curriculum* que signifique un marco de explicación para el desarrollo.

La evaluación ha sido constituida como un elemento importante e imprescindible para el campo del *curriculum* que revisa actuaciones, productos, avances o retrocesos y con la información que se obtenga de ellos, sirve de base para la toma orientar o legitimar la toma de decisiones; regularmente es reconocida como una actividad privilegiada para estudiar los procesos propios del campo de la administración social (la planeación, la implementación y la producción), práctica que supone abordar los problemas fundamentales del acto productivo, como son la eficiencia, el control y la eficacia; elementos de orden conceptual que posteriormente son trasladados e incorporados a la evaluación del aprendizaje, a la evaluación institucional, académica, escolar y curricular.

Coincido con Casanova al señalar que la evaluación es:

"Una actividad reflexiva que logra el conocimiento de la realidad que pretende evaluar ...requiere de la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos -válidos y fiables- acerca de una situación, con el objeto de formar y emitir juicios de valor respecto a ella y poder tomar decisiones consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada". (1998:71)



En sentido general la evaluación curricular es un proceso complicado, conlleva un carácter comparativo realizado mediante instrumentos que permitan comprobar y cuantificar los datos para comprender y valorar las posibilidades y límites curriculares; además, es necesario superar prejuicios y prácticas arraigadas que -regularmente- la reducen a la medición. Como veremos más adelante, en el Capítulo I, autores como Bobbit, Tyler, Taba, Mayer y otros la ubican como el proceso que mide el éxito de la enseñanza a través de la contrastación de los resultados con los objetivos establecidos previamente; desde esta perspectiva evaluar es sinónimo de medir y comprobar.

La concepción que tengamos de la evaluación y del *currículum* orientará el ejercicio que en torno a la evaluación curricular realicemos; como campo de estudio recupera diversos ámbitos de reflexión, desde el discurso político, el teórico conceptual, el desarrollo metodológico y lo ético-político; proporciona información adecuada sobre las características de la enseñanza inscritas en un contexto global o de lo que sucede en un currículo regularmente en función de los resultados previstos, detectando los acontecimientos imprevisibles y de los procesos de quienes participaron directa e indirectamente en un proyecto educativo.

La constitución de la evaluación curricular como campo de conocimiento nace a la luz de planteamientos empírico-analíticos de ciencia, concibiendo lo evaluativo como verificación, medición, valoración o comprensión de los resultados; es acompañada de la emisión de juicios cualitativos sobre el objeto evaluado, no sólo por el logro de los resultados sino de los procesos que los posibilitaron, dando respuesta a cómo fue trabajada, el cumplimiento de las expectativas, con qué frecuencia, a qué precio, efectos

secundarios; ya que es imprescindible para conocer y mejorar lo hecho y detectar lo que no realizado.

El intentar abordar y desarrollar un recorrido en torno a la evaluación curricular por las principales construcciones teóricas desde los modelos experimentales, tecnológicos, sistémicos, participativos, llegando al investigativo, permitirá –a quienes nos dedicamos a esta práctica– dirigir nuestros esfuerzos en forma más consistente y congruente cuando la desarrollemos. En este sentido quizá resulte más fácil comprender la complejidad social inscrita en este campo ya sea desde las posiciones empírico-analíticas hasta las cualitativas, clarificar que el desarrollo conceptual ha incorporado elementos éticos, metodológicos y sociopolíticos integrados en la red tan compleja que implica la práctica curricular; es más evidente a partir del desarrollo conceptual del propio *curriculum*, pues las prácticas y saberes se han ido adecuando a las formas que el primero ha ido desarrollando no sin tener presente que este campo es constituido básicamente desde lo social.

A partir de la presentación de lo que he denominado racionalidades, es que incorporo las expresiones teóricas que desde mi punto de vista son más significativas; las cuales, como ya se señaló, sirven de criterio organizador para el presente estado del arte en torno a la evaluación curricular. Al transitar por ellas intentaré dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo se constituye el *curriculum* y cómo es articulado con la evaluación?, ¿cómo se instrumenta a través de la escuela?, ¿a qué lógicas estructurales responde?, ¿qué se evalúa y para qué?, ¿qué fines persigue la evaluación curricular?, ¿qué funciones desarrollan los sujetos pedagógicos del proceso enseñanza y aprendizaje? y ¿cómo la escuela lo confirma o transforma?.

CAPITULO I

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

Caracterización

De acuerdo con Giroux (1992:217-218), entiendo la racionalidad como un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia, en ella se encuentran incorporados intereses que definen y cualifican cómo los individuos afrontamos los problemas que se nos presentan en la experiencia vivida; contiene estructuras conceptuales que forman parte de la visión del mundo (Giroux,1990:43), así como las creencias, expectativas y tendencias que nos condicionan, y, a la vez, están condicionadas por elementos que permiten funcionar para lograr la eficacia en lo que se desea; básicamente a través de la planificación de los medios, así como del "...empleo de la técnica, con la cual se desarrollan las reglas instrumentales tanto para el dominio de la naturaleza como aquellas que se aplican en el terreno del arte, la política y la educación". (Habermas,1989:230-233)

Ante el desarrollo de la economía, los procesos de industrialización se presentan en las sociedades en forma acelerada, se definen comportamientos institucionales e individuales, la actividad productiva hace que los sujetos y las sociedades sean comparadas y evaluadas; las interrelaciones se encuentra subordinadas a normas (Habermas,1992:62) que con el poder de las instituciones deciden el modelo de cómo las competencias, los reconocimientos, las obligaciones y las formas de organización social de sus miembros, su percepción, actuación y consecución de objetivos se centran en esfuerzos que desde lo instrumental hacen lo posible por reorientar valores -permeados de tecnologías- que empujan al sujeto social a un conocimiento que llega a convertirse en el control de procesos y comportamientos tanto individuales como sociales.

Las acciones instrumentales, según Habermas (1989:147) están reguladas por normas del mundo objetivo, se orientan por los medios considerados como adecuados para conseguir los fines deseados y establecidos en la vida productiva; para ello, existen estándares de enjuiciamiento de las funciones y acciones de los sujetos que aceptan como válidos y que se establecen como criterios normativos para constatar si una acción o un resultado de ella concuerda o no con una norma dada. Estos actos (Giroux,1990:45) regularmente van unidos a aquello que puede ser comprobable, y contabilizado por otros; este capital cultural se distribuye en formas de conocimiento, valores y estilos ampliamente legitimados por la ciencia a través de la escuela. Arbitrarias o no, lo cierto es que se institucionalizan no sólo en la escuela sino en las acciones cotidianas de los sujetos.

En esta racionalidad instrumentalista medios-fin, la evaluación curricular centra su atención en la medición de los resultados y sus efectos, se apoya en el empleo de instrumentos confiables para obtener datos que posteriormente puedan ser comparados con algún tipo de escala estandarizada, válida y fiable para formular juicios de valor acerca de una situación, los cuales se utilizarán en la toma de decisiones con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada. Al evaluar el *currículum* es necesario considerar las variables, -las potencialmente relevantes-, es decir, aquellas susceptibles de ser comprobadas, de tal manera que al analizarlas reflejen lo más objetiva y ampliamente posible la situación de interés; ello requiere (Carrión,1984:45-46) de cierto tipo de modelos, de una concepción previa de la acción educativa, objetivarla y cuantificarla, pues el acto de evaluación consiste en confrontar los datos obtenidos con los resultados esperados para correlacionarlos entre sí a través de un análisis de tipo estadístico que regularmente recupere la relación causa-efecto.

La racionalidad técnica se ha caracterizado por la forma en que opera la administración pública en la organización socioeconómica del capitalismo industrial norteamericano; este enfoque delimita la racionalidad tecnoburocrática como "...una instancia de legitimación social con la que la clase hegemónica ejerce la dominación ... se establece una mediación entre la opresión del hombre y el dominio de la naturaleza..." (Hoyos,1991:397), en la cual, de acuerdo a los fines establecidos, se espera que los sujetos cumplan las reglas inscritas en relación a una lógica económica, burocrática o jurídica a través de los medios más adecuados de actuar para lograr los objetivos establecidos, mismos que son concebidos como necesarios para el desarrollo del sujeto en el mundo laboral.

La racionalidad técnica poco a poco privilegia el tipo de conocimientos que facilitan el control y certeza sobre los objetos naturales, la educación

intenta incorporar en sus prácticas el espíritu de cientificidad; como dice Mardones (1991:19) el pensamiento y la reflexión del siglo XIX pugna por encontrar estabilidad y fruto de esa lucha con el mundo, las ciencias llamadas del espíritu toman un nuevo rumbo; algunos teóricos aceptaron el paradigma de las ciencias empírico-analíticas, en donde el método científico proporciona normas desde las cuales pueden tener explicación las ciencias sociales al presentarse como el modelo universal para la producción del conocimiento; los resultados se constituyen en un saber instrumental que adoptan la forma de explicaciones científicas, al tomar como exigencia la utilización del método hipotético deductivo y con ello tener una presunta neutralidad ante elementos subjetivos; lo fundamental es privilegiar lo objetivo y no lo imaginario o subjetivo, la presencia y manejo de hipótesis tienen un carácter de medición o verificación de una serie de observables que deben ocurrir en la realidad, sobre todo, se adopta un sentido de resolución que en conjunto constituye una serie de teorías sobre el mundo que le sirven de marco de explicación, predicción y control.

En el marco de la filosofía de la ciencia o de la reflexión acerca de la ciencia y de lo que ella implica, Mardones distingue dos tradiciones que intentan explicar la orientación que puede tener un trabajo científico:

Una llamada aristotélica y otra galileana (por Galileo Galilei), ambas representantes del pensamiento griego; la primera retoma su origen con Aristóteles, el cual consideraba que la investigación comienza cuando alguien se percata de la existencia de ciertos fenómenos, es decir a través de la observación.

Pero recordemos que para la explicación científica esto no basta, se requiere dar cuenta razonada de esos hechos o fenómenos. Para Aristóteles la explicación científica tiene que realizarse a través de un proceso inductivo, es decir, desde lo observado hasta recuperar los principios generales o explicativos, infiriendo a través de enunciarlos o por inducción, con los cuales se obtendrían generalizaciones; en ambos procesos se exige establecer una relación causal entre las premisas y las conclusiones.

La concepción del mundo, producto de la nueva forma de mirarlo, como la de Galileo, en donde el centro ya no es el mundo sino el hombre; en donde su mirada recupera las necesidades y utilidades de la naturaleza; hay un interés pragmático, es decir, acorde con el intento de dominar la naturaleza, mecánico-causalista con una actitud tecnológica del conocimiento y sus posibles aplicaciones, ya no se preocupa por el qué y para qué, sino por el cómo más inmediato de los fenómenos y sus consecuencias, se cristaliza un nuevo método científico, se establecen los requisitos que deban de cumplir las explicaciones que pretendan llamarse científicas.

Esta nueva ciencia considera como explicación científica de un hecho aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionen fenómenos determinados numéricamente, es decir matemáticamente, explicaciones que tendrán la forma de hipótesis causales, las cuales se determinarán vía

análisis experimental y su comparación permitirá deducir consecuencias mediante la observación experimental de la realidad la que determinará su valor. (1991:20 -26)

La racionalidad curricular técnica

La racionalidad curricular técnica la inscribo en la tradición galileana, más interesada en la explicación causal que en la comprensión de los fenómenos, desde este enfoque, la educación (Giroux,1992:224-227) opera con proposiciones empíricamente probables para descubrir regularidades que existen entre las variables aisladas bajo estudio, se retoma a la observación y a la técnica como elementos de mediación entre la teoría y la práctica; la técnica permite el dominio de lo que objetivamente es comprobable, recupera la información como la evidencia que explica y justifica los descubrimientos para el logro de los objetivos definidos previamente. Como la educación guarda un vínculo directo con la productividad, retoma los valores propios de la racionalidad administrativa, principalmente en el control de sus recursos para lograr mayores niveles de eficiencia y desarrollo en el fortalecimiento en la empresa; se caracteriza por lograr altos índices de calidad en sus productos, en obtener mayor productividad y lograr un óptimo rendimiento con menos costos, todo ello, en el marco de una eficiente planeación institucional.

Generalmente las instituciones sociales han sido consideradas como los núcleos de la organización cuyo sistema de normas funciona para regular las relaciones entre los hombres; el lugar y las relaciones de producción son creadoras de objetos que organizan al mundo, a la sociedad, al mundo social y, a partir de ellas, una multitud de cosas son socialmente representadas, reflejadas, gobernadas y hechas para que el sujeto se adapte a las determinaciones de las relaciones sociales. La vida social se presenta como un sistema funcional (Castoriadis,1988:236), integrado, ordenado y sometido a satisfacer las demandas; las conductas de los individuos se institucionalizan de acuerdo a pautas definidas, continuas, organizadas y, finalmente, establecen una ordenación y regulación normativa que se mantiene por medio de sanciones -mismas que a su vez están legitimadas-, éstas son funcionales en tanto aseguran la supervivencia de la sociedad; la institucionalización (Butelman,1988:31) como cuerpo estructurado de normas logra en forma sistemática la realización de acciones educativas en plazos definidos para obtener resultados que en un momento dado se consideran necesarios. En este sentido las instituciones introyectan patrones en forma de principios reguladores a través de reglas o normas

que determinan aquello que se hace y aquello que no se hace en tal o cual momento, organizan la mayoría de las actividades de los individuos y de una sociedad en pautas establecidas e instituidas.

↓ La institución educativa "...es un espacio social en donde se concreta la política educativa...", (Nieto en Díaz Barriga, 1997:91) como parte del control, refiere operaciones evidentes mediante las que se manejan conflictos y definen ciertos tipos de actuación, de decisión, negociación e interrelaciones entre los significados, las normas y el poder; la educación como institución ha sido uno de los campos más abordados para su análisis, su práctica permite esclarecer, entre otros, conflictos, contradicciones, posiciones políticas e ideológicas. A partir de las políticas -discurso oficial-, la educación tiende a instituirse, al institucionalizarse transmite los valores, ideas y conocimientos que conforman tradiciones, mitos, ideologías y códigos, se constituye en una repetición natural y espontánea.

Esta cultura permeada por la racionalidad técnica y tecnocrática no es ajena a la escuela, centrandó su atención curricular en el logro y eficacia de los resultados-aprendizajes para que los recursos humanos al egresar de ella puedan desempeñarse con eficiencia; en esta lógica, la tarea del profesor se convierte en la de un técnico educativo y en hacer que sus alumnos logren las metas deseadas; la preocupación de la administración escolar se centra en eficientar la producción educativa, en optimizar los recursos y en las prácticas de evaluación, pues a través de estas últimas no sólo se puede controlar la calidad de los sujetos y de los resultados sino regular el proceso de aprendizaje.

Presencia industrial

Podemos iniciar el origen del campo de la evaluación curricular a partir del desarrollo conceptual y metodológico que se genera con la presencia del desarrollo industrial norteamericano, autores como Giroux y Penna-Pinar (en De Alba, 1989:23) lo han señalado como una tendencia tradicionalista del pensamiento norteamericano, la cual enfatiza un estrecho vínculo entre la escuela y la sociedad industrial, es a través de la práctica educativa que se norma y guía el buen funcionamiento curricular.

En el desarrollo industrial de los Estados Unidos de América se presentan dos periodos: el primero, que corresponde de 1840 a 1890 y al que se le ha denominado hombre medio -estándar-, en él prevale el supuesto ideológico del éxito a través de una educación científicamente normada y es en este periodo en donde se organiza la escuela pública; en el segundo, que corresponde de 1890 a 1930, Henry Fayol (Díaz, 1986:65) publica su obra *Administración General e Industrial* (1916) la cual establece las etapas básicas de la práctica en el ámbito administrativo: la previsión, organización, coordinación y control; principios que casi de manera imperceptible fueron incorporados al trabajo de las escuelas -e incluso hasta nuestros días, pues los conocemos como los momentos didácticos: planeación, realización y evaluación-. Es importante rescatar la etapa de control, pues en ella se marca el sentido de evaluación, dice el autor que este principio consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa establecido, -posteriormente los objetivos de aprendizaje-, a las órdenes dadas, señala las faltas y errores a fin de que se puedan reparar y evitar la repetición.

Esta influencia y el periodo de industrialización consolidaron una pedagogía subordinada al contexto social; es decir, una pedagogía propia de la industrialización, que intentaba desarrollar un pensamiento dominante.

Con la aplicación de la estadística a la administración escolar, -inicialmente para la selección de los recursos humanos durante la Primera Guerra Mundial- y a partir de los trabajos de Edward Lee Thorndike (1874-1949) con los cuales se clasificaban y distribuían los soldados de acuerdo a los resultados de medición de diferentes pruebas psicométricas y en relación a sus diferencias individuales, esta influencia se plasmó en clasificaciones, distribuciones normales, de probabilidad, medidas de tendencia central, desviaciones típicas de correlación y gráficas de frecuencias, lo que posteriormente sería la base de la cuantificación científica en la educación; así, la imagen del hombre estándar -ahora en las escuelas- era capaz de enfrentar diferentes clases de problemas.

Después de la Primera Guerra Mundial las escuelas públicas se habían estancado principalmente por la falta de recursos; John Dewey y Tyler (1918 a 1957) tratan de renovarlas imprimiéndoles el reflejo de la filosofía del pragmatismo que sirve de base teórica en los primeros enfoques del desarrollo curricular; se hacen presentes las posiciones skinnerianas que ubican al currículo en una perspectiva más práctica. Dewey establece un método de enseñanza interpretando a la educación como una experiencia escolar intencionada por la actividad del alumno en la solución de ciertos problemas tomando como escenario el ambiente natural; en 1930 se vuelve

interlocutor de Pestalozzi, Froebel y Herbart y formula su prototipo de institución educativa: la escuela progresiva, la cual centra los intereses y necesidades de cada edad del niño intentando generar una filosofía de la experiencia a través de la educación (González en De Alba,1989:124), es decir, no se trata de preparar al adulto que el niño lleva dentro, sino de ayudarlo a que solucione los problemas que la relación con el medio físico y social le presentan, de tal forma que "...exista una relación entre los procesos de la experiencia real y [los de la escuela] la educación, entonces el desarrollo positivo y constructivo de su propia idea dependerá de que se posea una correcta experiencia". (Dewey,1964:16)

Dewey en su libro *Experiencia y Educación*, que publica en 1938, habla de la educación en el sentido de experiencias progresivas, es decir, se trata de "...un desarrollo inteligentemente dirigido a las posibilidades inherentes a la experiencia ordinaria..." (Dewey,1964:116); para ello hay que "...conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya tenidas y usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer de condiciones que influyan en su experiencia presente" (Dewey,1964:96), en suma, lograr que sean de mayor importancia que las del programa educativo convencional. En este sentido se puede inferir que la práctica evaluatoria tendría como propósito identificar el grado de pertinencia de las experiencias escolares en función de las necesidades que la vida le presente.

En este sentido teóricos como Harol Rugs apoyan los planteamientos de Dewey e insisten que el *curriculum* escolar debe de atender las necesidades de los niños y dar respuesta a sus intereses más que preocuparse por prepararlos para la vida.

Este tipo de propuestas genera el segundo enfoque llamado conceptual-empirista (Giroux y Penna-Pinar, en De Alba,1989:25), como veremos después intenta consolidar una presencia científica vía la utilización del método experimental en el estudio del *curriculum* al tratar de recuperar más las individualidades y condiciones personales que las que se requieren en la sociedad industrial.

El *curriculum* como producto

Como una respuesta a los planteamientos de Dewey, Frederick W. realiza un trabajo (Giroux y Penna-Pina en De Alba, 1989:43) en el que ubica como principios del desarrollo curricular a la eficiencia, el control y la producción, los cuales son recuperados por Franklin Bobbitt cuando señala que para alcanzar dichos principios el *curriculum* debe ser lo suficientemente eficiente y para lograrlo es necesario establecer los resultados de antemano, pues la vida humana consiste en la realización de actividades específicas y es la educación la que prepara para ella.

La escuela prepara para que el hombre prospere, solamente se requiere introducirse al mundo de los hechos y descubrir sus particularidades, éstas mostrarán las habilidades, actividades, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan y con ellas se constituirán los objetivos del *curriculum*, los cuales serán numerosos, definidos y particularizados como una serie de experiencias que los niños y jóvenes deben tener, en forma tal, que logren sus objetivos; mismos que articularán las necesidades y mediaciones entre la escuela y la sociedad y que el proceso de industrialización de la Unión Norteamericana requería.

La obra "*The curriculum*", de Bobbitt será el inicio de una serie de construcciones teóricas y pedagógicas que ejercerán una gran influencia - hasta nuestros días- no sólo en ese país sino en el nuestro. Este autor desarrolla una corriente que articula el *curriculum* y a la instrucción (Torres, 1998:771) a través de una estructura de objetivos de aprendizaje, es decir, los fines, en los cuales se definen los resultados o productos como comportamientos específicos; en este sentido el *curriculum* se constituye en el medio para lograr los fines de la sociedad industrial, es una práctica que racionaliza las actividades para lograr los resultados que los objetivos establecen y lograr con ello la función de la escuela: capacitar en el desempeño -efectivo- en aquellas actividades necesarias para la vida productiva. Lo anterior refuerza la presencia de una pedagogía industrial que confluyera conceptualmente con el funcionalismo didáctico para asegurar la eficacia de la práctica educativa y con el apoyo de un positivismo pragmático y con la presencia de la psicología conductual (Díaz Barriga en De Alba, Díaz y González, 1991:88) permitiera el control y el dominio de la naturaleza.

En esta perspectiva está siempre presente el sentido y riesgo de cosificación, al reducir todo a un resultado, incluso al hombre mismo; es lo que Habermas (1992:62) llama acción instrumental; el enfoque curricular, la evaluación y la presencia de la tecnología educativa requerían de la eficiencia de la escuela para capacitar a los alumnos, al dotarlos de destrezas y actitudes que eran medidas a través de estándares que permitieran reconocer el tipo de rendimiento que adquirirían, el cual sería exigido al sujeto al incorporarse al aparato productivo; antes de poner en marcha el *curriculum* se necesitaba detectar y estudiar cuáles eran las necesidades del mercado ocupacional para organizarlas y darles respuesta a través de los programas de enseñanza. El concretar los requerimientos sociales en las orientaciones curriculares, según Díaz Barriga, permitió recuperar en la práctica educativa bases teóricas diferentes, entre ellas:

Una sociología de la educación, con una visión funcionalista, donde resulta relevante la teoría del capital humano.

Una psicología de características científicas que, al seguir las pautas de la filosofía, establece su seriedad en la garantía que le da el método experimental y

Una teoría de la administración que muestra su comprobada eficacia en el desarrollo de la industria y por lo tanto se puede aplicar a diversos órdenes sociales, entre ellos la escuela. (De Alba et al.,1991:47)

La educación al contar con elementos acordes a los fines de la sociedad industrial norteamericana, intentó responder a sus requerimientos a través de la escuela, pues se pensaba que ésta es la institución que debe moldear al niño en torno a las exigencias que le demandan; para ello necesita alcanzar al máximo la eficiencia del *curriculum* a través de elaborar un plan de estudios de tal naturaleza que clasifique y detalle la gama de experiencias humanas, a fin de garantizar los resultados -preestablecidos de antemano-, estos señalamientos hacen que la visión del proyecto de formación del individuo se desarrolle en el campo teórico y práctico del *curriculum*. De acuerdo con Díaz Barriga:

Se desarrolla una pedagogía estadounidense para responder a una sociedad industrial, la transformación de ésta -de una sociedad agraria a otra industrial- no solamente modificó las formas de vida sino el efecto de la migración del campo a la ciudad, repercutió en la organización de la población, al modificar las estructuras internas de las escuelas y al requerir de éstas una revisión de prácticas pedagógicas que reclamaban la formulación de elementos conceptuales que fundamentaran su transformación. (en De Alba et al.,1991:47 y 88)

Paralelamente surgen una serie de requerimientos acordes a las exigencias propias de la actividad económica; entre otras, el tipo de sujeto que se necesita formar, el diagnóstico de necesidades sociales a los que la escuela debe responder para definir el perfil del egresado, los objetivos que hay que cubrir para lograr los productos deseados, establecer los niveles de eficiencia que permitan cubrir la calidad esperada y el desarrollo de habilidades técnico-profesionales para la incorporación del sujeto al mercado laboral; elementos que sin duda (Díaz,1986:22) a través del control y del comportamiento conductual logran el resultado del aprendizaje socialmente esperado, toda vez que la eficiencia en la instrucción permite internalizar e introyectar una serie de actitudes de orden, obediencia y aceptación que posteriormente pondrán en práctica en su ejercicio laboral.

Este enfoque utilitarista no se ha eliminado del todo, sino al contrario, cada vez se refuerza más y va acorde con la vida económica actual, por ello los modelos pedagógicos en este tipo de sociedades económicamente organizadas se vuelven esquemas que ordenan, controlan, legitiman y habilitan a los sujetos con conocimientos homogéneos dentro de un sistema social.

Díaz Barriga señala que la escuela como institución social:

Ha ido evolucionando de acuerdo a las estructuras sociales existentes, de tal manera que las instituciones educativas no sólo son la expresión de las evoluciones de la necesidad de adecuarla a las nuevas situaciones sociales específicas, su nacimiento como sistema educativo y su organización escolar se debe a la transformación social del sistema, en cuanto responde a los elementos y características básicas del desarrollo del capitalismo. (en De Alba et al.,1991:41-42)

Los procesos de industrialización hacen que las instituciones educativas reorienten el diseño de planes y programas de estudio y centren sus esfuerzos en el eficientismo y el utilitarismo; pareciera que las escuelas forman parte no sólo de la transmisión cultural sino de la estructuración que legitima saberes y contenidos, pues son concebidas como fábricas en las que los sujetos institucionalizan los conocimientos y las actividades que se establecen en el *currículum*; los valores y las relaciones sociales se reducen a términos de una aparente neutralidad técnica y de un razonamiento estricto en la consecución de los medios para el logro de los

finés; ejemplo de ello, lo encontramos, desde 1950, en el proceso de industrialización de los Estados Unidos, cuando se modifica la organización del sistema educativo al adaptarse a las exigencias del aparato productivo con la implementación de un modelo de evaluación que consistía en realizar visitas y reportes anuales por inspectores externos a la institución, al dar su opinión tanto de lo observado como de la aplicación de pruebas a los estudiantes para determinar la efectividad de los programas escolares.

En este sentido la educación dice Giroux (1992:71y74). desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad, funge como transmisión cultural y como proyecto de futuro al planear la eficacia y la homogeneización de los sujetos para integrarlos a la sociedad, en donde su desempeño social estará acorde con las capacidades, habilidades adquiridas y deseadas, altamente demostradas y verificadas por la escuela; la forma masiva que surge con el desarrollo industrial (Kemmis,1988:48 y52) permite el auge acelerado de la tecnología educativa, pues se requería preparar-educar más alumnos con menos maestros y menos recursos, para disponer de mano de obra adiestrada, a través de una fuerza de trabajo educada y ordenada que se dedicara a atender las tareas impuestas por la economía moderna y a reproducir las relaciones sociales de vida y trabajo.

Esta educación impuso nuevas exigencias en los fines; es decir, se requería de una educación que estuviera orientada hacia la cualificación del trabajo, acorde a las necesidades de la sociedad y de la economía del nuevo estado; pues empieza a organizarse una sociedad diferenciada (Lungren en Kemmis,1988:52) que exige una base racional para la clasificación de la fuerza de trabajo, por lo que la educación se convirtió en un instrumento mediante el cual el Estado podía establecer dicha diferenciación tanto horizontalmente, es decir entre las especialidades, como verticalmente, a través de las categorías ocupacionales y de clase en una sociedad que iniciaba sus primeras formas de burocratización.

Es importante señalar nuevamente el interés pragmático que se establece en la relación del currículo con el control de los sujetos, a través de los requerimientos sociales y laborales que la cultura social establece en la escuela, pues ésta lo dota de herramientas -útiles y necesarias- para su incorporación al aparato productivo; parece ser que lo importante es introyectar una serie de necesidades laborales para que la escuela los ayude -vía su preparación- a resolverlas.

Desde esta visión resulta claro entender porqué la educación juega un papel tan importante en la vida futura del sujeto, pues la perspectiva técnica-instrumentalista le permite alcanzar un status social; no hay que olvidar que en la escuela no sólo se dan contenidos sino pautas para que el sujeto actúe en contextos diferentes al suyo, nuevamente aparecen en el *curriculum* aquellos fines sociales que la escuela debe cubrir.

Orientación prescriptiva en la evaluación

Como parte del proceso tecnológico la escuela buscaba la eficiencia, en donde presumiblemente el enfoque científico-instrumental (Carr y Kemmis, 1988:98) garantizara la solución racional a las exigencias científicas educacionales deseadas, intenta recuperar las tradiciones experimentales a través de los test psicométricos y en donde a partir de una metodología presuntamente científica determinen variables que registren y organicen los datos para presentar informes que contrasten los resultados obtenidos con los objetivos establecidos. En conjunto estos elementos (Zabalza, 1989:14) orientan lo que se conoce como evaluación prescriptiva, es decir, esta actividad ayudará a poseer un carácter de construcción previa para normar el proceso educativo desde el *curriculum* formal, constituye dice Chadwick (1976:115) un suministro fundamental para el perfeccionamiento, obtención y elaboración de información útil con la cual se puedan juzgar las actuaciones curriculares tanto de los sujetos que participan en ella como de los recursos de que se dispone y contar así con los elementos que permitan decidir sobre su existencia y funcionamiento.

La aplicación de estos procedimientos generaron una serie de discusiones sobre su utilización y dieron como resultado las primeras aproximaciones teóricas para la evaluación de programas y la creación de un sistema de acreditación o legalización profesional, el cual reconoce la necesidad de incorporar la evaluación al sistema educativo; términos como sistematización, estandarización y eficiencia son indicadores que ayudaron, entre otros, a establecer la proporción de alumnos, el porcentaje de alumnos aprobados y reprobados, a comprobar la eficiencia de los profesores, a estimar el gasto educativo y valorar el funcionamiento de las escuelas.

Una de las preocupaciones centrales de la práctica de la evaluación en esta racionalidad radica en contar con las evidencias que desde una orientación

de cientificidad argumenten, justifiquen y legitimen la toma de decisiones; para lograr la validez de los resultados se vale (Weiss,1975:16) de procedimientos objetivos, de diseños experimentales, cuasi experimentales y no experimentales, obteniendo información que mida los efectos que tuvo el programa al compararlo con las metas que se propusieron alcanzar; los resultados obtenidos se presentan en forma de análisis estadísticos y toman como punto de referencia parámetros predeterminados conocidos como normas o estándares, con los cuales se establecen niveles de acercamiento con los resultados de la actividad académica a fin de determinar su valor para asignarle una calificación, y para mejorar o cambiar el programa.

La evaluación (Hernández,1996:183) es entendida como el conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, un hecho, situación o fenómeno, cuyo fin es el de emitir un juicio valorativo sobre el mismo, el cual se expresa en función de ciertos criterios previos para la toma de decisiones. Lleva implícita una presencia valórica, la cual sirve de criterio para la selección de la acción de los sujetos; cuando los valores están muy explicitados y conceptualizados se convierten en criterios de juicios generales que actúan como un sistema selectivo de normas para establecer preferencias en la selección de las actuaciones colectivas y cuando se encuentran implícitos en los sujetos ayudan en la toma de decisiones de los comportamientos individuales.

La presencia valorativa en la evaluación

Nuevamente aparece un significado económico al referir el término valor, pues en su sentido general está ligado a la selección y preferencia de ciertas normas o imperativos sociales; no sólo sentimos el valor de los objetos sino que realizamos concepciones de aquello que consideramos válido, le incorporamos ciertos criterios en forma de patrones que influyen en nuestro comportamiento selectivo, los cuales establecen lo que debe ser considerado como alcanzable o deseable; ayudan a regular la satisfacción de nuestros impulsos de acuerdo con una serie de objetivos jerárquicos, no necesariamente conscientes o determinados por nosotros y llegan a constituirse en una especie de exigencias de orden del sistema sociocultural que nos hacen respetar.

Cuando se realiza una actividad valorativa en la educación dice Gimeno Sacristán (1989:423) surgen una serie de elementos que hacen referencia a la jerarquía de valores adoptados por las personas que tienen la responsabilidad de evaluar los objetivos que se pretenden satisfacer a través de la evaluación o la dimensión política del proyecto académico; el criterio de valor que se aplica en la acción evaluativa hace referencia a dos sentidos; el primero, es la evaluación específica, es decir la estimación o apreciación que se hace de algo o de alguien, pues el acto de valoración está presente implícitamente en cualquier percepción que realizamos, la mayor parte de las sociedades civilizadas desde tiempos antiguos han incluido procedimientos de evaluación más o menos formales en su actuación cultural, baste recordar que desde el año 2000 a.C. oficiales chinos realizaron investigaciones de los servicios civiles que prestaban y más tarde en el S. V a.C. los maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica; el segundo sentido, refiere lo normativo o prescriptivo, el cual se presenta en un marco deliberado previamente, es un acto determinado (Calvo y Martín, 1993:41) y organizado socialmente que establece los patrones o criterios que se emplean para emitir los juicios en función de los cuales se harán las evaluaciones.

El juicio de valor según Barbier se entiende como:

El resultado de un proceso social específico, cuyas primeras etapas son susceptibles de observación como acto deliberado y socialmente organizado. Para distinguir el proceso valorativo del carácter axiológico en la formulación del juicio se sustenta en una fundamentación teórica que de cuenta de un esfuerzo por comprender lo evaluado; el problema teórico recae básicamente sobre el investigador que evalúa y que tiene bajo él la responsabilidad del proceso, exige absoluta libertad para llevar a cabo su trabajo ya que su sustento se encuentra en la comunidad académica ó de investigación a la que se pertenece y a través de la medición de ciertas variables que a la luz de la perspectiva teórica analizan sus interrelaciones. Se concibe como una forma de realimentación que a través de la información obtenida pretende controlar el quehacer educativo o tomar nuevas decisiones, esta evaluación sistémica elimina las definiciones axiológicas propias de la evaluación subjetiva en la toma de decisiones. (1993:37)

La evaluación, como hemos visto, se ha identificado con términos como los de control, verificación, medida, examen, enjuiciamiento, comparación, fiscalización y valoración; este enfoque en la educación tiene diferentes connotaciones y formas de entenderse tanto en sus momentos didácticos

como en sus niveles. La mayoría guarda una cercanía con el sector empresarial, del cual surgió (Terry y Franklin,1994:45) y en donde se reconoce como una actividad necesaria que estudia los procesos de la administración social a través de la planeación, la implementación y la producción y en su conjunto aborda problemas fundamentales como la eficiencia, el control y la eficacia. Su traslado a la educación (Rodríguez, 1983:63) permitió que la práctica de la evaluación fuera cargada de significados muy parecidos a los de control, verificación, medida y cuantificación que requería de un patrón o modelo establecido entre la consecución de resultados y los propósitos u objetivos previos.

Como una forma de contrarrestar la crisis que dejó la Segunda Guerra Mundial en los servicios educativos de los Estados Unidos, se empezaron a construir escuelas experimentales que ayudaran a reforzar la congruencia entre los objetivos establecidos y el logro de los resultados; se genera un desarrollo acelerado de pruebas estandarizadas referidas a niveles de inteligencia utilizadas en el estudio y diagnóstico de los sujetos que ingresan a un nivel escolar o como elemento de promoción de un nivel a otro, esta práctica trae consigo que se creen comités que apoyen a las instituciones educativas en el diseño e interpretación de dichos instrumentos; México no fue la excepción, en los años cincuenta la ENSM contaba con un laboratorio experimental considerado como el más prestigiado a nivel latinoamericano.

Método racional de Tyler

Altamente influenciado por el pragmatismo y el utilitarismo de la época, Tyler participa en la primera magna discusión sobre teoría curricular efectuada en la Universidad de Chicago en 1949, distinguiéndose del resto de los trabajos -principalmente- por un mayor nivel de elaboración conceptual; ello, junto con su experiencia, lo lleva a reconocer la función social del *curriculum* desde la perspectiva funcionalista al señalar que lo importante en la escuela es desarrollar las facultades intelectuales para que en el transcurso de la vida el estudiante sea capaz de emplearlas en las situaciones que se le presenten; la llegada de la era científica dice, requiere de la escuela replantear lo que hasta ahora ha ido enseñando; plantea y da respuesta a cuatro interrogantes fundamentales: ¿qué fines debe alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades para alcanzar dichos fines?, ¿cómo organizar de manera eficaz esas experiencias? y ¿cómo comprobar si se han logrado los objetivos propuestos?

El modelo racional que aporta Tyler ayuda a examinar los problemas del *currículum* y la enseñanza (ver diagrama 1 pág. 76), pretende proveer de un carácter científico al quehacer educativo; quizá es el primero en reconocer en su sentido amplio la importancia de planear el *currículum*, como parte de la racionalidad técnica, centra sus esfuerzos en determinar cuáles deberán ser las fuentes generadoras que den vida a los objetivos de aprendizaje en un programa de enseñanza para que sirvan como instrumento efectivo en la educación.

Tyler es fuertemente influenciado por diversas inquietudes e investigaciones del momento, las cuales brindaban información útil sobre cuál debería ser la fuente que permitiera derivar los objetivos educacionales; principalmente las de los llamados esencialistas (quienes eran considerados especialistas en asignaturas) señalaban que la herencia cultural, es decir, el conocimiento acumulado a través de los años, debe ser la fuente primera que genere los objetivos educativos, pues la educación ha de centrar sus enseñanzas en ella. Las de los progresistas (expertos en psicología infantil) destacaban la importancia de estudiar al niño para descubrir sus intereses, problemas que enfrentan y los propósitos que persiguen, desatacan que esta información será la fuente primordial para seleccionar los objetivos.

Por otro lado, los sociólogos y diferentes estudiosos de los problemas de la sociedad creen que el análisis de ésta, es quien ofrecerá la información que se requiere para formularlos pues consideran a la escuela como el medio que permite a los jóvenes enfrentar eficazmente los problemas de la vida, por lo que si se determinan qué problemas la sociedad presenta será la escuela la que brinde los conocimientos, capacidades técnicas y actividades, entre otras, para resolverlos con inteligencia. En cambio los filósofos de la educación reconocen en la vida valores fundamentales, que regularmente pasan de una generación a otra, por medio de la educación y será la escuela quien los transmita. A todo ello, Tyler en su libro Principios Básicos del Currículo dice que "...ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela ... todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio..." (1982:11), por lo que deben de existir tres fuentes básicas para la estructuración de los objetivos: el alumno, por ser a quien va dirigido el plan educativo.

Hay que destacar la marcada influencia de la psicología evolutiva y del movimiento de la escuela nueva al recuperar al sujeto-alumno como una fuente básica que ha de considerar la planeación curricular; la cultura, ya que en ella se define el contexto en el cual se formará el sujeto que requiere la sociedad, por ser el espacio al que pertenece el sujeto y en el cual se

integrará a través de los cambios en las conductas que el aprendizaje logre, pues educar significa "...modificar las formas de conducta humana que comprende el pensamiento, el sentimiento y la acción que se manifieste en la escuela..." (Tyler,1982:11) y los especialistas, ya que ellos hacen las sugerencias para la definición de los objetivos en cada asignatura (Tyler,1982:34-35) y porque los libros de texto regularmente están escritos por este tipo de personas, por lo que serán ellos los indicados de orientar el diseño curricular a través del plan de estudio y quienes a su vez recuperen las recomendaciones de las Comisiones de Ciencias para cada una de las asignaturas.

Estas tres fuentes básicas en su conjunto deben contribuir a mejorar la salud, tanto individual como pública, favorecer su desenvolvimiento, el buen uso en bienes y servicios para la satisfacción de las necesidades y desarrollar acciones que resuelvan problemas económicos fundamentales; así como comprender mejor el mundo, tal como lo ven los hombres de ciencia en relación con la humanidad, deben ampliar el campo de la percepción del estudiante mediante el arte, al crear intereses y escalas de valores estéticos, pues éstos revisten gran importancia como factores de interés para los alumnos, para expresar valores vitales muy significativos como los supremos de la existencia. Asimismo, se deben integrar las experiencias escolares para ayudar a los estudiantes a desarrollar las conductas específicas, es decir, aquellas que el sujeto requiere para lograr las metas u objetivos definidas en términos de comportamiento, en situaciones y condiciones que puedan ser demostradas.

Los objetivos educativos son entendidos como los cambios de conducta que la enseñanza intenta obtener en los alumnos, deben verse como algo más que conocimientos, técnicas o hábitos, pues abarcan modos de pensamiento e interpretación; una vez redactados tendrán que seleccionarse en forma adecuada, considerando el tiempo de que se dispone para ello; lograrlos exige de "...tamizar la heterogénea serie de objetivos que se formularon para eliminar los menos importantes o contradictorios..." (Tyler,1982:37-38) a través de filtros: el de la filosofía propia de la sociedad que la escuela adopte, ya que en ella se encuentran los valores de una nación que forman parte de su estabilidad social ya que los valores de la nación son el reflejo de los valores de la comunidad logrando una integración consistente entre la filosofía social, la educación de la comunidad y los objetivos seleccionados para planear la enseñanza y el aprendizaje. Bastará con escoger en una lista aquellos objetivos que representen los valores más altos, los que se estimen como los esenciales para una vida satisfactoria y eficaz, en los que se reconozca el valor del individuo, la raza, la nacionalidad, el estado social, lo económico y los que coincidan con la filosofía propia de la escuela; aunque se recomienda se retomen los de mayor contenido democrático.

Para que un enunciado de filosofía sirva mejor como conjunto de normas o como filtro de la selección de objetivos es necesario:

Que se establezca claramente; es decir que los atributos de los objetivos de la educación requieren que se le identifiquen en sus puntos principales.

Un enunciado claro y analítico servirá después para examinar cada uno de los objetivos propuestos y comprobar si concuerdan con uno o más de los puntos principales de la filosofía o si por el contrario son opuestos o no guardan relación alguna con aquellos. (Tyler,1982:41)

El segundo filtro por el que deberán pasar los objetivos que tengan un contenido educacional será la psicología del aprendizaje a través de las actividades de aprendizaje se deberá centrar al alumno para que ocurra un cambio en su conducta, esto ayuda a conseguir el resultado deseado; dice Tyler (1982:41), se tienen que distinguir los cambios esperados en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y diferenciar cuáles estarán fuera de su alcance, con ello se pretende una presentación gradual de los objetivos alcanzables al ofrecer una idea aproximada de la magnitud del tiempo requerido para lograrlos al vincular las condiciones requeridas para aprender ciertos tipos de objetivos; estas decisiones relacionan el conocimiento psicológico con:

Las secuencias de las actividades que cada objetivo tiene que desarrollar y para decidir cuáles son los que convienen específicamente al desarrollo del programa de educación, se considera que casi todas las experiencias de aprendizaje permiten resultados diferentes, ayudan a comprobar que las enseñanzas sean compatibles entre sí y que guarden coherencia, al reforzarse unas a otras; de tal manera que a través de una serie de elementos importantes para la psicología del aprendizaje se justifique la presencia de los objetivos en el programa educativo, clasificando los que se consideren específicos o generales. (Tyler,1982:41-43)

Para dicha clasificación es necesario considerar la secuencia de contenidos temáticos de aprendizaje que debe alcanzar el estudiante y tener claro que a través de ellos se señalan los criterios de ejecución; es decir, en ellos se definen el tipo de contenidos, las actividades o experiencias de aprendizaje que el alumno tiene que desarrollar, así como las estrategias instruccionales a implementar y las formas en cómo se va a comprobar y a recuperar la información necesaria para juzgar el desempeño de los alumnos y emitir juicios de valor al principio y al final del proceso escolar,

al comparar los resultados con los objetivos en términos del rendimiento logrado y determinar el grado del éxito de la instrucción en la toma de decisiones o en la reorientación de la práctica y sobre todo (Tyler, 1982:109) darse cuenta en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos determinados previamente; toda vez que ellos consisten esencialmente en los cambios que se esperan en formas de conducta y es precisamente a través de la evaluación como se comprueba en qué medida se consiguieron o no los cambios deseados; implícitamente hay un interés por el control no sólo en el desarrollo del *curriculum* sino en los alumnos, a través del profesor, pues juega un papel de mediador encubierto entre ellos y los objetivos que hay que alcanzar.

En este sentido hay una coincidencia con Mayer (1978:13), al señalar éste que uno de los problemas principales del *curriculum* está en la elaboración de programas y básicamente en la construcción de los objetivos conductuales y en la coherencia que éstos deben guardar con la enseñanza y la evaluación; dice este autor que los objetivos deben reunir las siguientes condiciones: señalar conductas y contenidos, establecer concordancia entre el grado de generalización y especificidad con la psicología del aprendizaje, que tengan la posibilidad de ser evaluados y sobre todo que su formulación sea lo suficientemente amplia para que se organicen secuencialmente de acuerdo a su grado de dificultad, así como seleccionar los métodos y procedimientos más apropiados para medir o evaluar el rendimiento de los alumnos de acuerdo a los objetivos señalados.

Para poder alcanzar los objetivos que se proponen en un programa educativo es necesario establecer el tipo de aprendizajes a lo Tyler (1982:65-66) llama experiencias educativas deseables que se convierten en reales en la interacción entre el estudiante y las condiciones externas que lo hacen reaccionar; se constituyen como los elementos guías, motivadores y de refuerzo, es decir, a través de ellas se establece un saber hacer y para lograrlo se requiere de las actividades educativas particulares que produzcan el aprendizaje y con ello lograr los objetivos.

La evaluación para Tyler (1982:107) es una parte fundamental del proceso educativo, en donde cada recorrido que se realice desde las fuentes hasta los filtros implica evaluaciones constantes -ya sean preliminares, iniciales o intermedias-, que indiquen el grado de funcionalidad de todo el programa de aprendizaje desde su inicio, desarrollo, funcionamiento y resultados. El *curriculum* entonces es visto como proyecto de futuro, donde se planea la eficacia, la homogeneización de los sujetos para integrarlos a la sociedad en la cual su desempeño estará acorde con las capacidades y habilidades adquiridas, deseadas, demostradas y verificadas por la escuela.

Esta práctica de la evaluación determina si se consiguieron o no los cambios de conducta del alumno, para ello un elemento importante es la selección de medidas técnicas (Tyler, 1982:109) que ayuden a recopilar la información de los resultados para que puedan ser comparados con los objetivos y realizar ciertas operaciones básicas, como la definición y delimitación específica del aspecto educativo que se quiera evaluar, lo cual se establece a través de un conjunto de conceptos o suposiciones que ayudan a elaborar los instrumentos y a seleccionar los procedimientos más adecuados.

La evaluación se fundamenta en la psicología del aprendizaje para reunir elementos que certifiquen los cambios graduales de conducta de los alumnos a través de todo testimonio válido que ayude a detectar las pautas de aprendizaje que lograron desarrollar los objetivos de la educación, hay que tener presente que para Tyler (1982:110) evaluar no sólo es una práctica de cuantificación sino de valoración; éste es quizá uno de los primeros intentos por diferenciar entre evaluación y calificación; hay que valorar la actuación de los sujetos al principio y al final del proceso de la enseñanza para lograr la perfección de la enseñanza y darle un sentido de realimentación; la valoración y estimación de los aprendizajes se realizará en diferentes momentos: el proceso de evaluación comienza con los objetivos educacionales para continuar con el avance del proceso de aprendizaje hasta lograr los resultados definidos en ellos.

Su sentido de comprobación busca la coincidencia de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos propuestos inicialmente y con base en ello determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos; para llevar a cabo este proceso (Tyler, 1982:98-100) se tienen que desarrollar los objetivos en clasificaciones lo suficientemente amplias, definir los objetivos en términos de comportamiento, establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos, explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables en las situaciones apropiadas, seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas, recopilar los datos de trabajo, comparar los datos con los objetivos de comportamiento, revisar si las experiencias de aprendizaje son acordes con los objetivos planteados y si se satisfacen los principios psicológicos en los cuales se basan; por otra parte, considerar que la enseñanza se encuentra sujeta a muchos factores, entre ellos, las diferencias individuales entre los alumnos, el ambiente en que se desarrolla, así como la habilidad del docente para llevar a cabo el plan fijado y lograr la continuidad, secuencia e integración.

Todos los aspectos señalados anteriormente producen resultados diferentes y no aseguran que las actividades de aprendizaje sean uniformes para todos los estudiantes. Debido a esta razón, expone que es necesario llevar a cabo una revisión de los planes para que orienten al maestro con los resultados previstos. Para Tayler (1982:108) la evaluación permite descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje establecidas permiten realmente alcanzar los resultados deseados; es decir, cómo se han logrado y en qué medida se ponen en práctica a través de las experiencias de aprendizaje, como cúmulo de conocimientos, y si éstos son funcionales o no a su realidad para que en su conjunto los planes y la enseñanza cubran los objetivos de la educación.

Es importante señalar que los fines educativos pretenden realizar cambios en la conducta de los alumnos, razón por la cual es importante evaluar los logros para considerar cómo se dan esos cambios de conducta y si se apegan a lo establecido en el currículo; en su propuesta aparecen dos elementos importantes en el concepto de evaluación: unos es valorar la conducta de los alumnos y otro cuando indica que ha de realizarse al principio y al final del trabajo educativo con el propósito de conocer en qué momento se están dando los cambios hacia dicha conducta.

Tyler (1982,109) dice que la evaluación del aprendizaje requiere de dos estimaciones: la primera, al iniciar el programa y otra, en cualquier otro momento con la finalidad de medir la dimensión del cambio. Otro elemento importante que señalará es que se deben realizar estudios de seguimiento de los egresados, ya que permiten determinar si los conocimientos adquiridos permanecen o se olvidaron, esto posibilita conocer los diferentes tipos de conducta estudiantil.

Entre los métodos que se pueden emplear en la evaluación está la entrevista, para conocer los cambios de actitudes, de intereses, de apreciaciones y esta puede ser útil para determinar la eficacia de las actividades del currículo a partir de seleccionar una pequeña muestra representativa del grupo.

La evaluación -como actividad terminal- comprueba los objetivos que propone el currículo educativo, lo que quiere decir que, el estudiante tiene que demostrar que adquirió ciertos conocimientos, regularmente a través de una prueba; cuidando que los resultados de ella puedan ser interpretados y diagnosticados; para determinar la objetividad y confiabilidad de las medidas utilizadas, este método de evaluación, basado

en objetivos define una función operativa y prescriptiva, a través de ellos se determinan en qué términos los resultados no sólo serán logrados sino observados y verificados.

Analizar los resultados de la evaluación dice Tyler (1982:124) permite encontrar aciertos y errores, buscar explicaciones y elaborar hipótesis para tratar de verificarlas a la luz de nuevos datos y asegurarse de que resulten compatibles con los iniciales para comprobar el rendimiento de los alumnos una vez aplicadas las modificaciones y si se confirman tomar la decisión de mejorarlo, reorganizando el curso esta práctica constituye una función relevante en la planeación del currículo, pues a través de los resultados que los datos arrojen se pueden cambiar o reorientar, entre otros, los materiales, métodos, actividades y procedimientos. De acuerdo con esta evaluación existen dos formas para determinar la validez de un instrumento: una, obtener en forma directa una muestra de la conducta que se quiere medir y otra, al entenderse el currículo como un proceso dinámico que requiere de renovar materiales y procedimientos, sujetos a comprobación constante entre observadores de tal manera que al evaluar los resultados se mejore permanentemente el trabajo. Con este tipo de trabajos la sociedad y la educación se vuelven más funcionalistas, al centrar como lo fundamental la comprobación de los logros, hasta llegar a convertirla en un medio de selección y control social.

Presencia taxonómica en la evaluación

Los trabajos de diversas organizaciones trajo para el campo de la psicología revisiones constantes de las pruebas estandarizadas y con ello una gran influencia para los diseños experimentales en investigaciones educativas. Vigente la presencia de Tyler, Benjamín S. Bloom recupera el sentido técnico de la evaluación y lo incorpora en la elaboración de una taxonomía para los objetivos educacionales, la cual nace con la necesidad de conseguir un marco teórico que facilitara la comunicación entre los examinadores del *curriculum* y que al mismo tiempo favoreciera el intercambio de exámenes u otros materiales a fin de encontrar similitudes o diferencias entre las metas de distintos programas institucionales para determinar su efectividad, las cuales se incorporarían al enfoque curricular.

Estas aportaciones refuerzan el sentido del *curriculum* como producto de un proceso de planeación eficiente que garantiza resultados deseados a través

de programar objetivos que guardan una estructura y relación taxonómica en su confección; dicha relación (Bloom,1977:4) ayuda a especificar los objetivos de tal manera que resulta más fácil planificar las experiencias de aprendizaje y a preparar los medios adecuados para su evaluación por niveles y áreas de dominio, pues parte del presupuesto teórico de la enseñanza conductual en la que se explicitan los cambios deseados por parte de los alumnos.

La presencia de esta taxonomía se constituyó en un modelo relativamente conciso para el análisis de los resultados educacionales y para la obtención de comportamientos específicos en los planes de la enseñanza; este sistema de clasificación educacional lógico-psicológico (Bloom,1977:7), aún con los riesgos de la fragmentación y atomización de los objetivos educacionales, se estructura a través de categorías principales y subcategorías que permiten elegir el nivel de la clasificación, cuidando de violentar lo menos posible el enunciado del objetivo deseado.

Para el desarrollo taxonómico dice Bloom (1977:9) se consideraron: el orden de los objetivos, delimitar las áreas correspondientes a cada categoría relacionándola directamente con la planificación del *curriculum* o en la selección de las situaciones de aprendizaje, definir los términos con la mayor precisión posible y usarlos coherentemente, a fin de responder armónicamente con las teorías y principios psicológicos aceptados, evitar en lo posible juicios de valor con respecto a los objetivos y a los comportamientos, es decir los aprendizajes; esta neutralidad -aparente- podía lograrse a través de un sistema que incluyera la clasificación de todos los objetivos, por medio de una taxonomía que incluye tres áreas de dominio: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotriz.

La primera incluye aquellos objetivos que hacen referencia a la memoria, recuerdo de conocimientos, desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación); en la afectiva, se describen objetivos que permiten cambios en los intereses, actitudes y valores, así como el desarrollo de apreciaciones para una adaptación adecuada, cuya subdivisión permite internalizar desde los niveles más bajos hasta los más elevados: recibir, responder, valorizar, organizar y caracterizar, y la tercera considerada para el desarrollo de la habilidad motora.

La evaluación es considerada como una etapa relativamente posterior dentro de un proceso complejo que abarca principalmente los niveles del dominio

cognoscitivo, Bloom (1977:151) señala que es un medio que permite enlazar las conductas afectivas, la formación de juicios tanto cuantitativos como cualitativos sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos y materiales –entre otros- de acuerdo a propósitos determinados; para ello, se utilizan criterios o pautas establecidos por el alumno o previos, para valorar la medida, la exactitud y efectividad de los objetivos.

En la evaluación se debe respetar el orden jerárquico de los objetivos, determinando con ello que si el alumno logró uno complejo, por consecuencia ha logrado más simples pues la totalidad del área de dominio “...avanza desde categorías relativamente sencillas hasta exigir una internalización más compleja de conjuntos de actitudes, valores y comportamientos...” (Bloom,1977:251), para ello el maestro utilizará las mediciones del desarrollo logrado, de tal manera que se reúnan datos sobre el estudiante a lo largo de su aprendizaje para establecer su nivel de rendimiento en relación con los objetivos –siempre los más complejos-, aparece con ello una visión longitudinal de la evaluación a nivel individual y grupal, en especial se empiezan a utilizar pruebas diseñadas expreso para medir el aprendizaje a través de reactivos diferentes -baterías-.

Este proceso explicita los cambios logrados en el comportamiento a través de la medición y verificación de la instrucción, puede percibirse que hay una norma absoluta, aquella que se indica en los criterios -mínimos aceptables de error- señalados en los objetivos específicos y con ella la definición de instrumentos para medir las conductas deseadas.

La sistematización en la enseñanza

En el intento de sistematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gago,1979:15) se diseñaron las cartas descriptivas de trabajo que pretenden instrumentar teórica y prácticamente la labor del maestro, que ayudan a elaborar programas para conseguir con mejores resultados los aprendizajes deseados, y buscan eficientar, desde la planeación, la consecución de las actividades, de la redacción mejor orientada para los objetivos conductuales, de una coherente y pertinente evaluación, que, en suma, garantizaran el trabajo y el desarrollo de las clases de los docentes.

Con la presencia de las cartas descriptivas el *curriculum* formal refuerza su carácter prescriptivo y regulador de las acciones de los sujetos, desde el cual (Ruiz,1998:21) se enfatizan los aspectos instrumentales y técnicos, a través de los fines y propósitos educativos que se seleccionan para organizar los contenidos, las tareas académicas a realizar, se establecen procedimientos metodológicos que permitan alcanzar los resultados deseados y un sistema de evaluación que se considera como una herramienta útil para obtener información que con ayuda de instrumentos compruebe los resultados esperados; es decir, verifica y mide los cambios logrados de los objetivos propuestos al emplear una norma absoluta -en ocasiones- que determina los criterios y parámetros para el diseño de los instrumentos o pruebas objetivas para establecer el rendimiento académico o para determinar el aprendizaje obtenido.

Al establecer parámetros (Carrión,1984:47) se pueden comparar los resultados de la actividad académica, a fin de determinar su valor se establecen con anterioridad normas o estándares aceptados o criterios incontrovertibles. La norma, la cual se obtiene a partir del comportamiento más frecuente para el análisis estadístico y ayudan a juzgar o atribuirle valor a una realidad desde un examen o la conducta del alumno; tal es el caso, por ejemplo cuando Chadwick (1987:97-98) dice que la evaluación puede ser entendida como acto de valor o mérito de algún proceso, programa o persona, en el cual se encuentran presentes dos planos: el primero la relaciona con la medición y el segundo con quien la ha de realizar, es decir, por un experto.

El primero, refiere a aquellos elementos que pueden ser medidos con instrumentos de prueba como podrían ser los tests estandarizados, para lo cual se establecen escalas o niveles de comparación de los diferentes desempeños logrados por el alumno en relación al de sus compañeros, criterio muy similar al desarrollado por Scriven en la evaluación por criterio, aunque en el caso de Chadwick señala que la información obtenida permitirá:

Descubrir algún problema en su naturaleza, por lo que es necesario encontrarlo, por lo que la llama evaluación diagnóstica.

Contribuir al continuo mejoramiento de las personas, de los componentes y del sistema en general, a la que llama evaluación sumativa y

Emitir juicios u opiniones de las personas o de los programas desarrollados

Con el propósito de que la información conduzca a la modificación continua del mejoramiento de lo que se está evaluando, la llama formativa.

(Chadwick,1987:103-106)

En el segundo, Chadwick (1987:100) señala que quien la realizará será una persona ajena a la institución o sea un experto, el cual deberán tener claras las metas que se desean lograr y los criterios con los cuales se van a comparar las variables que midan los resultados para establecer los juicios evaluatorios; la comparación no solamente es útil para establecer los logros de los alumnos sino para evaluar los programas; el autor enfatiza la presencia de diferentes tipos de funciones -al estilo de Scriven- tanto de la evaluación como de los sujetos que participan en ella, diferenciando entre quiénes son los evaluados y quiénes son los evaluadores y, sobre todo, quiénes con la información obtenida tomarán las decisiones.

Ciertamente la educación se presenta en el contexto de una sociedad meritocrática, (Santos,1996:8-9) en donde lo importante es considerar los resultados y las calificaciones, por lo que la evaluación desde este enfoque fundamentalmente se centra en verificar y comprobar los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, aplicadas en los mismos tiempos y con criterios similares y al mismo tiempo es un medio de control social que de acuerdo a una escala de valoraciones nos permite saber si hemos conseguido o no los objetivos propuestos; hay que recordar que la aplicación de las pruebas escolares sirve de garantía social y legitima la funcionalidad de las instituciones educativas, refuerza el reconocimiento social, (ejemplo de ello son los exámenes de selección a nuevo ingreso) y funge como un medio de control social.

Reacción norteamericana al *curriculum*

La presencia de estas prácticas empezaron a generar críticas hacia lo que debería ser lo que imprimiera el sentido al *curriculum* y a la educación masiva, esto se agudiza aún más con el lanzamiento en 1957 del primer Sputnik -satélite artificial ruso-, el cual provocó una reacción masiva de la sociedad norteamericana y se constituyó en una justificación social para la reforma curricular, ante el inigualado avance espacial durante la guerra fría que protagonizaron las potencias mundiales era necesario cambiar e innovar los planes de estudio y las formas de enseñanza para que lograran superar la eficacia de la aún Unión Soviética.

La educación norteamericana (Carr y Kemmis,1988:32-35) convirtió al *curriculum* técnico en un sistema que asegurara la producción de científicos capaces de triunfar en la competencia con los rusos, se pensó que una

forma de resolverlo era mediante las estrategias educacionales, a través de máquinas de enseñanza, de enseñanza programada y con un diseño curricular al que se le llamó empaquetados; en los cuales se ponía a prueba la diferencia entre la ciencia pura y la aplicada. Este planteamiento técnico enfatizaba la preparación y la práctica de los profesores, ponía énfasis en una selección de contenidos cada vez más concretos y métodos que permitieran lograrlos; la fragmentación pronto repercutiría en la diferenciación de los currícula en las diferentes escuelas, como -casi generalmente - los diseños curriculares eran los contenidos de los libros de texto, éstos se convirtieron en los guiones de estudio para los profesores en lo que, como ya se señaló, formaban los paquetes curriculares.

El nacimiento y desarrollo de la teoría curricular como área sustantiva de la pedagogía estadounidense hace revisar el currículo que venían trabajando mismo que un gran número de proyectos y de evaluaciones tales que permitieran no sólo lograr las metas espaciales sino la hegemonía en el mundo; ejemplo de ello es el proyecto Physical Sciences Study Committe (PSSC) a cargo del Instituto Tecnológico de Massachusetts, cuyo objetivo era lograr el adiestramiento técnico y eficaz a través del dedicado estudio de las ciencias físicas aplicadas al desarrollo de nuevas tecnologías.

Con este espíritu el nuevo *curriculum* se orienta bajo una fundamentación científica a cargo de las ciencias experimentales, con la presencia de la tecnología educativa se incorporan una serie de expertos en test estandarizados y en investigaciones de campo, pues los resultados hasta ese momento no brindaban información acerca de los procedimientos utilizados en los procesos de enseñanza, producto de ello y con la idea de generar el desarrollo de nuevas teorías y métodos así como de nuevos programas de entrenamiento para evaluadores se crea el Comité Nacional de Estudios de Evaluación.

A partir de la década de los setenta se inicia una nueva etapa en el planeamiento curricular que intenta armonizar las necesidades individuales con las prácticas escolares e integrar en la teoría curricular el desarrollo de tecnologías, la cibernética, la teoría de sistemas, filosofía analítica y teoría de las ciencias; cabe señalar la apertura a enfoques europeos y desarrollos latinoamericanos, con ello se pretende que la escuela funcione de acuerdo al desarrollo social a través de la instrumentación de la división del trabajo; nuevamente la presencia tyleriana se hace visible a través de la planeación por objetivos -sustentada en la psicología conductista-, con una coherencia entre los objetivos, la enseñanza y la evaluación.

El *curriculum* como plan para el aprendizaje

Las secuelas de la segunda guerra mundial habían hecho que las escuelas norteamericanas entraran en crisis al no contar con programas escolares que respondieran a las transformaciones que la técnica y la ciencia reclamaba; los trabajos de Hilda Taba, en 1962, intentan articular una doble función en la educación: lo axiológico y científico dice la autora (1976:23) que la sociedad crea las escuelas con el propósito de reproducir en el estudiante el conocimiento, las actitudes, los valores y técnicas que tienen importancia cultural; es el lugar indispensable para que se dé la transmisión del conocimiento y de los valores, para que el individuo se adecue a las necesidades sociales; así la cultura guarda una dimensión de construcción social legitimada, a través de un plan para el aprendizaje debe presentar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria, plan que deberá ser abordado a través de cuatro niveles: como hechos, como conceptos, ideas básicas o sistemas de aprendizaje para organizarlo conforme a los principios de secuencia e integración.

Hay que recordar que al igual que Tyler, Taba le confiere una importancia relevante al análisis de la cultura y la sociedad, pues éste brinda una guía para elaborar el *curriculum* y para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje; el conocimiento es visto como acumulación gradual, como contenido ordenado que facilita el aprendizaje del alumno; en suma, se establece una metodología para la elaboración del currículo que desarrolla en siete pasos: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje, y determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras de hacerlo. (ver diagrama 2 pág. 77)

El tipo de sociedad, dice Taba:

Determina la función de la escuela y establece en alto grado qué clase de currículo tendrá una cultura compleja, con sistema de valores múltiples es difícil establecer una función única, en la sociedad democrática estas formas son más complicadas por el hecho de que sus diferentes estratos participan en el proceso de determinar qué deben ser y qué debe hacer la educación en general y las escuelas en particular por lo que resulta más difícil establecer la función de la escuela, a diferencia de una sociedad totalitaria en donde un

pequeño grupo de poder decide sobre tanto lo que la sociedad debe ser como sobre la función que deben desempeñar las escuelas. (1976,33)

La función preservadora de la educación a través de la conservación de la herencia cultural, en particular de la cultura occidental, ayuda a que las tradiciones culturales desde sus raíces mantengan la continuidad, transmitiendo las verdades elaboradas en el pasado a las nuevas generaciones, principalmente la sabiduría de la raza y los valores básicos (Taba,1976:36), igualmente se tiene que desempeñar un papel constructivo en la nueva formación de la sociedad partiendo de esas raíces profundas para ligarlas de acuerdo al progreso de la sociedad y en ese sentido ayudar a formar el futuro.

La autora reconoce que la elaboración del currículo es una empresa compleja ya que el *curriculum* es un plan para el aprendizaje, por ello todo lo que se conozca sobre el proceso y que beneficie al desarrollo del individuo tiene que recuperarse en la elaboración; es decir, una planificación racional que comprenda diferentes formas, las cuales son concebidas a través de los objetivos generales que han de seguir las escuelas y los más específicos para lograr la instrucción; el diseño del currículo no puede ser un procedimiento arbitrario sino científico y racional, las decisiones que se tomen deberán establecer criterios básicos que provengan de distintas fuentes, como son: las tradiciones, las presiones sociales y los hábitos establecidos, así como considerar la naturaleza del sujeto, los procesos de aprendizaje, exigencias culturales y el contenido de la disciplina.

Hay que tener presente que para Taba la evolución del currículo parte del análisis de la sociedad y de la cultura, para ello es necesario investigar cuáles son las demandas, requisitos de la cultura, de la sociedad, contar con estudios del alumno y de los procesos de aprendizaje; con el objeto de determinar, de manera clara y amplia los propósitos, tanto en el presente como para el futuro y objetivos de la escuela para que brinden una plataforma esencial al determinar qué contenido es importante y cómo se ordenará la secuencia. Igualmente es importante considerar los diferentes niveles en función de las etapas de evolución del niño para establecer desde su planeación los distintos elementos que se van a evaluar a través de una metodología que permita recuperar el desarrollo y las formas de establecer las relaciones entre ellos.

La educación como proceso, intenta cambiar la conducta de los estudiantes (Taba,1976:410), dichos cambios constituyen los objetivos que se deben lograr a través de la escuela, pues es el lugar indispensable para que se dé la transmisión de conocimientos que la sociedad requiere, en ella se introyectan los valores para que el individuo se adecue a las necesidades sociales. Las escuelas tienen una naturaleza doblemente social: al ser instituidas por la sociedad para educar a los jóvenes y por constituir parte de la vida de esa sociedad, en ellas es necesaria:

La ejercitación intelectual, dirigida hacia la comprensión de las fuerzas de la cultura y al dominio de las herramientas intelectuales necesarias para lograrla.

Responsabilidad fundamental en cuanto a la formación de valores y las lealtades esenciales de la cultura.

Considerar su papel constructivo, de que a través de ellas se pueda generar el cambio en la cultura moderna. Al respecto es importante señalar lo que ya Counts en 1932 y Kilpatrick en 1933 señalaban del papel de la educación, como reconstructora y promotora del cambio social, pues es en ella donde se deben preparar inteligentemente a los individuos para el manejo de las condiciones bajo las cuales viven, llevarlos hacia la comprensión de las fuerzas de movimiento y con armas intelectuales tomar parte en la conducción de esas fuerzas.

Adaptar las metas y programas a las condiciones que los cambios presentes y en función de las circunstancias y movimientos acelerados de la tecnología moderna.

Incorporar una actitud científica para la comprensión y solución de los problemas humanos y sociales.

Como empresa moral comienza y termina con las decisiones valorativas, las cuales se contemplarán a través de los objetivos o alternativas del currículo, ellas encierran siempre juicios de valoración, razón por la cual la educación siempre comprenderá un valor prescriptivo. La investigación científica determina lo que es y la educación prescribe aquello que deberá ser.

Se considera principalmente como instrumento para el desarrollo individual, como un acceso a la movilidad social, un arma para lograr la igualdad que la sociedad utiliza para democratizar su estructura inevitablemente jerárquica en cuanto a oportunidades económicas, sociales e intelectuales. Por lo que es importante llenar vacíos y corregir deficiencias que se presentan en la socialización, enseñando no solamente habilidades necesarias para su supervivencia o para la propia realización de la cultura sino como fuerza integradora en la formación de creencias, actitudes, valores y expectativas múltiples y contradictorias que surgen de las exigencias del orden de una sociedad estratificada. (Taba,1976:44-50)

Tanto en la elaboración como en el desarrollo del currículo confluyen una serie de elementos que permiten que todo pueda ser evaluado (Taba,1976:

407): los objetivos, alcances, la calidad del personal encargado de la enseñanza, la capacidad de los estudiantes, la importancia de las diversas materias, el grado en que se cumplen o no los objetivos, el equipo y los materiales, mismos que deben ser analizados en cada uno de los niveles escolares y con la participación de las diferentes personas que intervinieron en él, como son: los administradores que se encargan de la efectividad general de la institución, los profesores por estar al cuidando del progreso con respecto al logro de los objetivos de los estudiantes, los alumnos por ser ellos quienes logran sus aprendizajes y los padres de familia, ya que observan los avances de sus hijos.

La función principal de la evaluación es determinar en qué consistieron los cambios logrados, buscando siempre la relación con los valores representados en los objetivos educativos, recordando que la educación es multidimensional y por lo tanto los objetivos también; la forma de estimar los cambios puede referirse a diversos procesos: puede ser simplemente el resultado de un juicio valorativo basado en una opinión cabal en las que se pueden aplicar encuestas de opinión, que en forma sistemática proporcionen información acerca de las deficiencias y aciertos del currículo, del logro de los aprendizajes, de los materiales utilizados o de los métodos aplicados, si se describe un proceso y en él se incluye la recolección cuidadosa de evidencias acerca del logro de los objetivos, la formación de juicios con base en esa evidencia y su apreciación se hará en relación a los objetivos, utilizando para ello algún tipo de criterio o norma, pues de ello dependerán los informes que determinen la continuidad del programa.

En este modelo, el currículo es esencialmente un plan para el aprendizaje que ayuda a los estudiantes a aprender para integrarse a una sociedad, entonces la evaluación juega un papel fundamental al determinar no sólo los criterios con los cuáles se comprobarán o no los cambios logrados, sino también determina los niveles al estimarles calificación de su progreso; para no reducir el sentido de la evaluación se sugiere construir un programa de evaluación que recupere su dimensión de proceso continuo e integral de la evolución del currículo y de la instrucción, contemple desde los objetivos educativos hasta los resultados y que en forma permanente permita utilizar las evidencias obtenidas ya sea para formular nuevos objetivos, corregir parte del proceso o cambiar el diseño.

Este tipo de evaluación permitiría recuperar diversas funciones:

Tener una relación integral, al recuperar las intenciones del programa que fundamenta el currículo y la enseñanza.

Que los resultados que se obtengan sirvan de diagnóstico, el cual permita distinguir los diversos niveles del rendimiento o el dominio logrado, describa aciertos y deficiencias tanto de los procesos como de los productos del rendimiento.

Que los medios que se utilicen aporten descripciones múltiples y objetivas, las cuales puedan ser comparadas y calificadas.

Lograr una evaluación total implica desmembrar un objetivo en las diversas unidades que lo componen para analizar analíticamente las conductas específicas que comprende y utilizar elementos, instrumentos, específicos para obtener evidencias que midan aspectos sobre esas conductas e integrarlos en base a un modelo, para ello propone dos tipos de medición: en la primera, es necesario elaborar un test que se aplique antes de la evaluación para conocer el conocimiento inicial del alumno y otro posterior con la finalidad de conocer el conocimiento individual del estudiante durante un tiempo determinado; la segunda, otorga una calificación de acuerdo con una escala y a una serie de conocimientos propuestos.

La validez de la evidencia permitirá describir aquello que ayude a mejorar el currículo para que la enseñanza sea más confiable, ésta reside en la forma en que se deducen los juicios evaluativos sobre los individuos o los grupos.

Los diferentes informes en general son descripciones de conductas por lo que su apreciación requiere asignar significado, éste puede ser de acuerdo a la filosofía de la escuela o en base a un modelo unificado previamente. (Taba,1976:416-428)

Para Hilda Taba (en UNAM,1990:38) la evaluación es un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el currículo y la enseñanza, ello implica que para evaluar un programa es necesario tener presente: los objetivos y su alcance, y la finalidad con la que se utilizarán los resultados de la evaluación; para que el programa de evaluación sea completo debe cubrir las siguientes características: la compatibilidad de los objetivos, es decir, que los objetivos que se plantean deben ser compatibles con los de la evaluación, además de manejarse dentro de la misma filosofía en que se apoya el currículo y la enseñanza; su utilidad puede ser diagnóstica, para ello es importante que los resultados -siempre compatibles con los objetivos del programa- de la evaluación puedan identificar las fallas y aciertos del *curriculum* dentro del proceso y en esta medida corregir los errores que se presenten.

La evaluación de un programa -amplio- deberá considerar los objetivos, lo suficientemente claros para hacer una elección adecuada de los elementos que brinden las causas de la problemática curricular presente, es decir,

acorde a los requerimientos de la sociedad industrial y con la presencia de la tecnología educativa, en la que se hacen presentes (Chadwick,1987:19) tres ejes: la psicología del aprendizaje -de corte conductista y algunos elementos cognoscitivistas-, la teoría de la comunicación -formada por el desarrollo de tecnología de los medios de comunicación- y el enfoque de sistemas -producto de la ingeniería y administración industrial-, que en conjunto logran un microsistema educacional.

Con estos pensamientos se fortalecen los criterios para la elaboración de programas de estudios; además de conocer los antecedentes de los alumnos y de la enseñanza que están recibiendo, una vez terminada la evaluación deben utilizarse los resultados con la finalidad de mejorar el currículo y la enseñanza; en el proceso de evaluación del rendimiento escolar se deben considerar las condiciones económicas y sociales de los estudiantes ya que éstas influirán en el aprendizaje y en la capacidad para manejar conceptos; debido a que algunos alumnos tienen más oportunidad de realizar estudios en condiciones óptimas, mientras otros tienen que efectuar otras actividades -como trabajar para sostenerse los estudios-; también deben considerarse los diversos factores que intervienen en el aprendizaje, los procedimientos empleados para trabajar con el grupo, la relación maestro-alumno, la implementación didáctica de trabajo, ya sea exposición, laboratorio, debate o demostración; además proponer la selección o elaboración de diversos instrumentos, entre ellos: pruebas objetivas o ejercicios, escalas de actitudes o de clase social, intereses, registros de conducta y anecdóticos, test de rendimiento, cuestionarios o vistas.

Un elemento muy importante es considerar la necesidad de analizar e interpretar los datos para formular hipótesis y en esa medida estudiar cómo se están dando los factores involucrados en el proceso curricular y con ello determinar el funcionamiento del currículo. La interpretación de datos que aporte la evaluación permite conocer y detectar las deficiencias y eficiencias del currículo, su repercusión en los estudiantes y su evolución dentro de la institución; conocer las deficiencias ayuda a tomar medidas para que se corrijan a través de un análisis para solucionar los problemas de aprendizaje o mejorar los métodos de enseñanza; igualmente es importante que la evaluación sea planificada en forma cooperativa, porque permite asegurar su validez y confiabilidad, sobre todo en los instrumentos informales; por otra parte favorece conocer cada una de las evidencias, para contextualizarlas bajo criterios de objetividad y con ellas averiguar los efectos de las políticas educativas.

También apoya la mejora de los procesos, desde la planeación hasta la evaluación todo está determinado por procesos de control para garantizar

su optimización y eficiencia (Díaz Barriga et al.,1993:43). Sus efectos repercuten en la acreditación escolar en dos formas, una individual que avala las capacidades del sujeto ya sea para ser promovido a niveles superiores o para atribuirle cualificaciones laborales y otra de carácter socio-económico, pues deriva de la concepción de la educación como formadora de capital humano al establecer una correlación entre los requerimientos y las necesidades que la estructura laboral requiere con el tipo de certificado escolar que se obtendrá.

Otro teórico inscrito en la racionalidad clásica, Mauritz Johnson (1967) (en Torres,1998:75), distingue entre *curriculum* y desarrollo del proceso curricular; para él el primero, es la salida de un sistema de desarrollo curricular, pero éste no es el *curriculum*, ya que se entiende como una serie de estructuras que intentan tener consecuencias de aprendizaje al relacionar el contenido que los alumnos deberán aprender y no con las estrategias utilizadas para alcanzar los fines deseados. De esta forma de concebir el *curriculum* se rescatan algunos aspectos importantes: como serie estructurada, se logra a través del aprendizaje de los alumnos, la selección de contenidos es fundamental y la evaluación valida dichos contenidos. Por su parte Beauchap (1968) (en Torres,1998:75-76) ubica al *curriculum* como un documento que permite planificar el aprendizaje al establecer líneas o guías de intervención, para ello se requiere de un sistema que organice al personal a los procedimientos que se requieran para producirlo, para implementarlo y evaluarlo a fin de que permanezca dinámico , el resultado de un sistema curricular es un *curriculum*. Esta corriente generó que las escuelas se vieran como sistemas escolares que garantizaran resultados.

El enfoque se sistemas parte de concebir a la administración educativa como un proceso (Kaufman,1980:25)que ayuda a solucionar problemas y en el cual se incluye la planificación, el diseño, la implantación, el control, la evaluación y revisión que permita a los directos y administradores escolares tomar decisiones.

Este enfoque contribuye con herramientas y conceptos para organizar a la tecnología educativa, en el cual se destacan cuatros aspectos importantes:

El de contexto, que considera la evaluación del ambiente pertinente, sus condiciones y limitaciones -reales o deseadas- así como las necesidades y las oportunidades.

El de entrada, recupera los elementos que suministran información para ver la forma en como se pueden utilizar los recursos y con ellos lograr los objetivos o metas del programa.

El de procesos, permite realimentar a las personas responsables de la realización de planes y procedimientos y

El de producto, que mide e interpreta los logros al final del proyecto o durante él. (Ckadwick,1987:106)

El análisis de sistemas (Gimeno y Pérez,1989:432-433) es un modelo de evaluación que destaca la forma de acción instrumental, cuyo valor reside en el logro eficaz de resultados preestablecidos del aprendizaje; Revlin, Rossi, Freeman y Wright son autores considerados como los máximos defensores del enfoque tecnocrático de la evaluación, ellos coinciden en que lo fundamental es medir los resultados de los programas establecidos previamente, a través de un conjunto de técnicas que conducen a un fin y en consecuencia en comprobar el grado de la eficiencia. La evaluación permite establecer relaciones de causa-efecto entre los programas escolares, entre los comportamientos de docentes y de alumnos, en donde los resultados son abordados desde diseños experimentales, con el fin de garantizar la objetividad de la evaluación; a través de la operacionalización de las variables, las medidas de los comportamientos observables, la reducción y control de ellas y la utilización de extensas muestras.

IMPORANTE

La objetividad es recuperada para lograr que los instrumentos de medida y procedimientos de diferentes diseños de datos permita la eficacia a corto plazo; toda evaluación debe resolver la intervención educativa a la población prevista, estar siempre en función de un modelo determinado, anticipar su eficacia, determinar su costo y cuidar la relación entre ambos; Gagné en 1973 (en Torres,1998:72) señala que estas aportaciones sirven como medios técnicos que permiten mejorar la planificación de la enseñanza, la cual debe iniciar considerando los resultados, pues la razón fundamental de planificarla es que con ella se logren un mayor número de resultados y por lo tanto de objetivos, recordemos que la escuela en este sentido es considerada como una empresa que administra y organiza la producción -a través del control y la calidad de los resultados- y la eficiencia de los sujetos.

Por su parte Galen Saylor y William Alexander (1966) (en Torres,1998:76) plantean que el *curriculum* debe ofrecer todas las oportunidades de aprendizaje, lo consideran como sinónimo de un programa, por lo que se vuelve un *curriculum* elegido, en el cual el alumno puede desarrollar óptimos resultados al darle un mayor número de oportunidades pues será

el alumno quien seleccionará las actividades, logrando con ello una planificación total acorde a sus necesidades.

Este modelo intenta ser un conjunto de experiencias planificadas, aunque no tan linealmente; pero finalmente un esquema o proyecto de enseñanza, es decir, asegurar lo que se pretende hacer a través de un modelo de planificación que se base en los pasos y sus efectos para la organización funcional del proceso educativo. El *curriculum* planificado (Stenhouse, 1987:58), es un conjunto funcional del proceso educativo, lógicamente integrado, donde lo propio de la racionalidad instrumental y tecnológica es aprendida en la escuela en forma sistematizada, memorizada, formalizada y verificada a través de un conjunto de mecanismos curriculares. Pensar el currículo desde la planeación, es pensarlo como un apoyo al sistema establecido, de lo instituido, es tomarlo como eje rector, orientador y normativo de lo educativo, es verlo como una organización funcional e integrada que asegura el control, la manipulación y la eficiencia, manteniendo y reproduciendo los presupuestos funcionalistas, pragmáticos y utilitarios que las sociedades capitalistas constituyen como esquema o modelo dominante.

El currículo visto desde un sentido planificador opera como mediador entre la realidad educativa, la teoría y la práctica concreta, en donde el profesor es un consumidor y ejecutor, que por lo general se apoya en materiales ya elaborados como son los textos, guías, programas y materiales impresos para ajustarlos a las necesidades en el desarrollo de una enseñanza eficiente; dice Glaser (en Stenhouse, 1987:146), es importante considerar estas necesidades educativas al plantear cada una de las formas de evaluación, pues ellas permiten la especificación de los resultados del aprendizaje que se requieren -a partir de la definición conductual- en función de las metas a evaluar, el progreso de dichas metas y el esclarecimiento a la luz de la experiencia a evaluar; así como determinar previamente los procedimientos educativos a realizar para asegurar su funcionamiento antes de comprobar el logro educativo y desarrollar técnicas de medición que refieran los criterios a evaluar.

Para el diagnóstico inicial según Glaser, se requiere la determinación de diferencias individuales a largo plazo, relacionadas con alternativas educativas adaptativas. Para el diseño de alternativas de instrucción, es necesario determinar medidas que posean el potencial discriminativo más elevado para diferenciar entre diversos tratamientos instructivos. Para la comprobación continuada es preciso el descubrimiento de mediciones de aprendizaje de tal manera que faciliten la predicción del siguiente paso de instrucción para adaptar y optimizar el modelo de instrucción; se requiere

del análisis detallado de los procedimientos y métodos que optimizaron la educación y para la operación evolutiva se precisa de una teoría sistemática o de un modelo de instrucción en el que se pueda situar el conocimiento acumulado para que después sea comprobado y perfeccionado.

En el proceso planificador el *curriculum* constituye una síntesis (Ruiz,1992:47) que instrumenta, selecciona, organiza y ordena para fines de enseñanza aquellos aspectos considerados social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes; es decir, la evaluación ayuda a mejorar o perfeccionar el desempeño de las funciones de los sujetos y a la vez funciona como un procedimiento explicativo que establece relaciones causales de lo evaluado para determinar las formas de equilibrio entre el control y la autonomía.

Bajo esta perspectiva está ausente un análisis del control social del *curriculum*, incuestionable y claramente oculto a través de la evaluación, pues a través de ella se definen las metas, las actividades, los productos y el rumbo mismo; aunque hay que reconocer que aún dentro de esta racionalidad técnica se hacen esfuerzos por tratar de generar otras prácticas y recuperar elementos más allá de los productos terminales, pero forma no es fondo y el enfoque que se le da al control a través de los criterios establecidos y claramente definidos por expertos, con los cuales juzgan los actos realizados, mismos que no van más allá del logro de las metas, de mejorar la eficacia y de generar un impacto social.

En la tecnología educativa la planeación es un elemento sustantivo para organizar y regular el conjunto de acciones institucionales (Ruiz,1992:45), sirve como instrumento estructurado que permite tomar decisiones y determinar políticas, privilegia el empleo de procedimientos técnicos, operativos y de medición para la construcción de planes y programas a través de cartas descriptivas que permiten la ordenación coherente y funcional de las actividades escolares, constituyen el medio estratégico que enmarca los distintos proyectos académicos; en este sentido el currículo es orientado hacia lo administrativo y burocrático, tomando como marco los principios de la tecnología educativa y el enfoque de sistemas para confeccionarlo, operarlo y evaluarlo; con la sistematización surge la enseñanza programada y con ello aparece un interés excesivo por el uso de libros de texto, de materiales de instrucción y de autoinstrucción.

El *curriculum* es considerado mediador entre las determinaciones y requerimientos sociales y la educación (Marín y Galán,1986:38-39) organiza

y reproduce implícita o explícitamente en diferentes grados dentro de la escuela tanto el conocimiento disciplinario como los valores y creencias de la cultura hegemónica dominante, dándole una interpretación particular, en función de la estructura política escolar; es la suma de exigencias académicas que en forma de objetivos organizados a través de áreas promueven el desarrollo del individuo y sirven de vínculo entre las experiencias y las exigencias del aparato productivo.

La toma de decisiones en la mejora del *curriculum*

Podemos decir que la evaluación se constituye en un proceso sistemático que asume un carácter comparativo en relación a los objetivos definidos previamente de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual que da lugar a una forma de acción instrumental al determinar externamente los fines, objetivos y las actuaciones de aprendizaje de los alumnos, identificando las irregularidades y los obstáculos que se presenten en el desarrollo del programa y, con base en ellas, formular una serie de reglas para mejorar o cambiar la acción; su sentido de comprobación se constituye en el interés fundamental a través del control en la toma de decisiones para perfeccionar o reorientar un programa. En este sentido Stufflebeam (en UNAM, 1990:124) señala que la evaluación es un proceso cíclico y continuo que debe desarrollarse de manera sistemática para ayudar a diseñar, obtener y proporcionar información a través de medios formales como criterios, mediciones y estadísticas que sirven de bases racionales para la formulación de juicios en la toma de decisiones.

En el modelo que desarrolla este autor se presentan cuatro tipos de decisiones, las cuales se pueden considerar para cualquier proceso de intervención; la primera denominada decisiones de planificación, consiste en la especificación de las metas y los objetivos -a la que llama enseñanza preactiva-; la segunda, de decisiones de estructuración, se refiere a la especificación de los medios para adquirir los fines establecidos como resultado de la planificación -enseñanza preactiva-; las decisiones de aplicación que indican los procesos reales del desarrollo del programa y los cambios que sufre en la realidad -enseñanza interactiva-; y las decisiones de reciclaje, que hacen mención a la congruencia entre los resultados y los propósitos.

Para tomar cualquier decisión, según Stufflebeam, es necesario:

Elegir una opción de entre varias alternativas, el juicio es la asignación de valores a dichas alternativas, el criterio es la norma, con la cual se asignan valores a las alternativas, incluyendo variables con las que se medirán los criterios (validez, confiabilidad, oportunidad, comprensividad y credibilidad), al medir se asigna un valor numérico a algo de acuerdo a reglas determinadas que describan elementos de muestreo y sistemas para medir. (en UNAM,1990:125)

Stufflebeam (en Casarini,1997:194), apoyado en el trabajo de Braybrooke y Lindblom, señala que el objetivo principal de la evaluación es contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza y con la información que de ella se obtiene se producen cuatro diferentes tipos de decisiones: la primera, de metamorfismo, es decir, la decisión para efectuar cambios pequeños apoyados por un alto nivel de relevante información; la segunda, de homeostasis, es la decisión para efectuar cambios pequeños apoyados en un bajo nivel de información; la tercera, de incrementalismo, permite decisiones para efectuar cambios en pequeños grupos apoyados en un bajo nivel de información relevante y la cuarta de neomobilismo, es la decisión para efectuar grandes cambios apoyados en un bajo nivel de información relevante.

Para Stufflebeam la evaluación comienza con un proceso de identificación de necesidades (Rosales,1990:24) y a partir de ellas se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren en el proceso y no directamente en los resultados; es necesaria una evaluación de la evaluación que proporcione información en la toma de decisiones para el desarrollo eficaz del programa, a fin de detectar problemas, corregirse o reorientarse a tiempo y recuperarse en la planeación para determinar, fundamentar o justificar los objetivos del programa.

Para tomar decisiones Stufflebeam (en Casarini,1997:194) considera un modelo llamado CIPP (contexto, input-diseño, proceso y producto); constituido por elementos que se clasifican en función de si sus intenciones son significativas o de actualidad; por eso las decisiones educativas las clasifica en: propósitos finales (metas), propósitos significativos (diseño del procedimiento), significados actuales (implementación de procedimientos) y logros. Se puede decir que este modelo comprende como tareas principales

identificar las necesidades de información, elaborar un plan de acción para obtenerla y darla a quien la solicite.

Por evaluación de contexto se entiende a la planificación que se establece en función de las necesidades y condiciones reales que caracterizan al medio, así como las posibilidades de su modificación y el sentido en que las orientaciones del programa puedan satisfacer a las necesidades del medio; identifica a la población objeto de estudio, valorando sus necesidades y las oportunidades de satisfacerlas; diagnostica los problemas que subyacen en ellas y juzga si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con dichas necesidades para proporcionar información pertinente y racional sobre los medios; determina las capacidades relevantes de las personas implicadas que han de responsabilizarse del curso, así como las estrategias más convenientes para la especificación y desarrollo de los objetivos para alcanzar las metas, los diseños y procedimientos más adecuados para la eficacia del programa.

En este sentido, evaluar significa (De Ketele en Postic y Ketele, 1992: 23y188) identificar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones para preparar la toma de decisiones, constituye un proceso que supone una serie de análisis y razonamientos para la elección entre varias acciones posibles. En muchas ocasiones se inscribe en un marco racional y en un contexto social determinado, aparece un campo de relación de fuerzas, donde las influencias sociales se ejercen entre personas que se caracterizan por actitudes y conductas diferentes; cuando el fin de la evaluación no es emitir un juicio, hay una diferencia fundamental que separa la evaluación del juicio; la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada y el juicio no supone que se tome alguna decisión, queda sólo en el orden de la constatación y de la opinión.

En términos generales, este tipo de evaluación (Casanova, 1992:50) se enfoca sobre los medios y las competencias funcionales, personales y materiales con que cuenta la escuela para la consecución de los objetivos que ella misma propone y los que la legislación prevé; con la información se efectúa el diagnóstico necesario para saber si con esas circunstancias del entorno los alumnos y profesores, con los recursos materiales de que dispone la escuela, serán capaces de conseguir las metas educativas que se plantean o, por el contrario, a partir de ellas debe actuar acorde a sus posibilidades reales.

La evaluación de diseño, conocida también como de entrada ó insumos, proporciona información sobre el contexto, los medios, el proceso y el producto; los medios y estrategias más adecuadas permitirán avanzar y alcanzar los objetivos del programa en el contexto peculiar de desarrollo, informando sobre las capacidades relevantes de los sujetos responsables del programa y de las estrategias más convenientes para su crecimiento, determinando la capacidad de la escuela para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y lograr los programas proyectados.

si
se
haya
la cosa

La evaluación del proceso tiene como finalidad identificar o pronosticar durante el desarrollo del programa los efectos de la planificación para proporcionar información que ayude a programar y a tomar decisiones; describe y juzga las actividades y los aspectos más relevantes del procedimiento, ayuda a determinar el diseño más adecuado del proyecto educativo y a identificar cómo utilizar los recursos para lograr las metas del programa, igualmente provee de una retroalimentación periódica a los responsables de la toma de decisiones para hacer avanzar con éxito el desarrollo del proceso.

Esta evaluación (Casanova, 1992:50-51) permite la valoración del proyecto escolar a través de la recogida continua y sistemática de datos a lo largo del tiempo, ofrece información permanente que permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si por el contrario aparecen problemas que puedan desvirtuar los resultados y que obligarían a reorientar de inmediato la acción educativa para no esperar a tomar las decisiones hasta el final de un curso.

La evaluación de productos, recopila las descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos; la información facilitada por el contexto determina su valor o mérito a través de estudios del contexto de la entrada y del proceso; para ello se requiere definir operacionalmente los objetivos del programa, establecer los criterios de medida asociados con ellos, medir los resultados del programa, comparar las mediciones con un standar predeterminado e interpretar los resultados para el reciclaje de decisiones, juzgar y reflexionar sobre la congruencia entre resultados y propósitos del proyecto; valorar e interpretar los logros del proyecto, ya sea al final del ciclo o en algunos puntos intermedios, lo que permite a quien tome decisiones resolver si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse.

La metodología de la evaluación está integrada por cuatro operaciones:

Recopilación, organización, análisis y presentación de la información; para ello los resultados de la evaluación se clasificarán en situaciones de planeación, programación, implementación y de reciclaje.

Dentro de la planeación se requiere se especifique el campo de trabajo, las metas que se persiguen y los objetivos específicos.

En la programación se debe considerar el procedimiento, los medios, el presupuesto y el tiempo para llevar a cabo las actividades ya previstas.

La implementación consiste en poner en práctica las actividades de terminación, continuación, evolución, modificación y

Reciclaje, de aquellas que ayuden a mejorar o corregir problemas detectados. (Stufflebeam en UNAM, 1990:125)

En esta lógica se puede decir que la evaluación consiste (Carrión, 1984:46) en obtener datos sobre el producto y analizarlos en relación con otras variables; de esta manera se tiende a valorar la educación según los índices de eficiencia y eficacia; al evaluar la eficiencia de un programa o plan se busca determinar la medida en que los recursos son aprovechados durante las actividades realizadas en términos de costos personales y temporales y cuando se trata de evaluar la eficacia, ésta nos indica si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas para determinar el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para una actividad con el fin de indicar si se satisfacen o no las necesidades seleccionadas. Para que la evaluación tenga éxito se requiere de un intercambio permanente entre los evaluadores y los administradores, pues son éstos últimos los que se responsabilizan de las decisiones finales, por lo que se sugiere que se consideren dos dimensiones: una proactiva, entendida como aquella que sirve a la toma de decisiones y otra retroactiva, dirigida al suministro de información útil que permita fundamentar la responsabilidad de seleccionar y ejecutar las decisiones.

Este modelo de evaluación se presenta como un medio que ayuda a clarificar las actuaciones de los sujetos y de los procesos para llevarlos a su perfeccionamiento, a través de informes útiles para formalizar la toma de decisiones.

En el mismo sentido se maneja el modelo de evaluación propuesto por Alexander W. Astin y Robert J. Panos (en UNAM, 1990:135-145), quienes plantean en su modelo de evaluación que un programa está integrado por

tres componentes distintos que son: salidas, entradas y operaciones. Las salidas corresponden a los fines y objetivos de un programa educativo, en otros programas también se les denomina: criterios, metas, resultados, logros y variables dependientes.

Un análisis adecuado de salidas, dicen los autores, debe englobar los resultados y los posibles efectos del programa, debido a que los objetivos se originan en diferentes fuentes, además de desarrollarse sucesivamente; de ahí la importancia de tener precisos los objetivos educativos con la finalidad de observar el progreso educativo, es decir, las manifestaciones operativas o conductuales que son las medidas de dicho proceso.

Las entradas corresponden a los talentos, habilidades, aspiraciones y otras potencialidades de desarrollo y aprendizaje que el estudiante posee al ingresar a una institución; una forma de identificarlos son los exámenes de admisión, siendo estos criterios de selección, variables de control, de antecedentes, motivaciones y aptitudes; es importante tener en cuenta estas características de entrada para la evaluación educativa por dos razones: el resultado final pudo haber sido influido por las características de entrada, sin tomar en consideración la naturaleza del programa educativo y que el ambiente escolar ayuda a determinar las características de los alumnos por lo que el estudiante puede influir en el mismo dependiendo de su entrada.

Las operaciones son consideradas las características del programa educativo que afectan las salidas relevantes del estudiante, es decir son variables ambientales para alcanzar los fines educativos; el uso de las medidas en las operaciones es significativo ya que presenta debe de funcionar en las salidas relevantes de los estudiantes de acuerdo al ambiente en donde se desenvuelve; es importante que la entradas, salidas y operaciones funcionen integralmente con el propósito de tomar decisiones adecuadas y seleccionar operaciones que permitan llevar a cabo un mejor desempeño de los estudiantes y a obtener los resultados deseados.

Dichos autores señalan que al tener diversas decisiones educativas es importante reconocer diferentes temas que pueden ser clasificados de acuerdo a cómo habría sido recopilada la información; es decir la fuente ya sea de folklore, anecdótica, descriptiva, de investigación, entre otras. La información conocida como folklore es una suposición aceptada, es cuando en una relación de causa entre un programa y un resultado y se usa comúnmente para tomar decisiones; la anecdótica no es tan aceptada como

la de folklore, sin embargo, tiende a generalizar de un hecho particular a otro que puede ser semejante, este tipo de información limita las alternativas cuando se toman las decisiones ya que las relaciones entre los medios y los fines no han sido probadas; la información descriptiva no contiene afirmaciones explícitas sobre relaciones causales, es decir, el contenido y la metodología de un programa de una materia supone resultados cualitativos y cuantitativos en cuanto a tiempos, temas y ejercicios de evaluación, pero esta información no brinda las causas por lo que sucede, más bien quien toma las decisiones puede explicarlas o conocerlas; la calidad de la información que se desprenda de la investigación es derivada de una recolección de datos de factible comprobación.

Astin y Panos presentan cinco métodos de evaluación: Método I: Descripción de operaciones educativas; se desarrolla llevando a cabo un análisis lógico o una descripción del programa que se pretende evaluar, consiste en recolectar la información que describa las características en que se desarrolla el programa: la relación profesor-alumno, horas dedicadas a la enseñanza, condiciones de la biblioteca, instalaciones, o preparación de los profesores. Este método produce información descriptiva por lo que se ve limitado al no ofrecer evidencias acerca de cómo funcionan las operaciones que están siendo evaluadas.

Notas

Método II: Medición de salidas educativas; tiene como propósito elaborar una prueba objetiva que permita ir midiendo el progreso educativo centrandolo los problemas de definición y de las salidas que son relevantes dentro de las metas del programa; la desventaja de utilizar este método estriba en que en los resultados se desconoce cómo ha sido afectado el estudiante por el programa y por otra parte al medir la salida con base en juicios de valor de acuerdo a las metas del programa no se toma en consideración su eficiencia.

Ejemplo de caso

Método III: Medición de operaciones y salida; señala la necesidad de recolectar información acerca de las operaciones y salidas de un programa educativo, sus interrelaciones y la comparación de los efectos; por ejemplo: de dos grupos se compara su aprovechamiento tomando en consideración que los métodos de enseñanza han sido diferentes. En este caso se aplicarían pruebas iguales de rendimiento y se medirían, comparando método A y método B. Es importante señalar que los estudios valorativos que se realizan con el apoyo de datos empíricos, se obtienen a través de la relación entre salidas y operaciones educativas; la limitación de este método consiste en que no se recaba la información de las entradas educativas.

Método IV: Medición de entradas y salidas educativas; en él se evalúa al alumno al ingresar al programa y posteriormente se vuelve a evaluar cuando ya lo terminó, es importante conocer los cambios del estudiante a través de la comparación de la entrada y de la salida en cuanto a su rendimiento; da la oportunidad de conocer los cambios y el desarrollo de los estudiantes a partir del ingreso y egreso, lo que permite conocer el producto del programa.

Método V: Medición de entradas, salidas y operaciones educativa; en este método funcionan los tres componentes que manejan los autores, se observan las relaciones entre las operaciones y las salidas en relación con las entradas, se observan los cambios a los que se exponen los estudiantes al cursar un programa. La desventaja de utilizar este método radica en el tiempo para recabar la información. Desde la entrada a la salida este trabajo es muy complejo debido a que determina y maneja todos los componentes de un programa, lo que significa que con bases sólidas se llevaría a cabo una evaluación mas científica y en esta medida brinda la oportunidad de ofrecer cambios sustantivos en el programa o desarrollar teorías nuevas.

Para este modelo es necesario planear y seleccionar variables muy cuidadosamente, así como cuidar que las salidas sean muy relevantes dentro de las metas del programa, sin dejar de lado que éstas sean variadas con la finalidad de conocer los objetivos de educadores, estudiantes y padres, para poder comprender los efectos secundarios del programa. Metas y salidas deben ser claros y precisos para poder procesarlos sistemáticamente, identificando los elementos que están fallando y corrigiéndolos a tiempo. En los cinco métodos descritos anteriormente se lleva a cabo una investigación valorativa que implica el uso de diseños cuasi experimentales con los cuales se pueden realizar estudios comparativos.

La comprensión y mejora del *curriculum*

Al ser la evaluación una actividad planificada bajo criterios rigurosos y de carácter científico, debe buscar la información y la comunicación entre quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Cronbach (en Stenhouse, 1987:143) distingue tres grandes áreas en las que con base en la evaluación se pueden tomar decisiones. La primera para el mejoramiento

del curso seleccionando con ayuda de métodos y materiales, aquellos más satisfactorios y adecuados para la instrucción o con los cuales se realice un cambio al identificar las necesidades del alumno con el fin de planificar su instrucción; la segunda, para juzgar sus méritos, progresos y deficiencias con fines de selección; y tercera para la regularización administrativa, es decir, donde se juzga la calidad del sistema escolar y de los profesores en lo individual.

Para Cronbach (en Stenhouse:144) la evaluación permite mejorar el proceso de aprendizaje mediante la comunicación; dice que quien evalúa debe ayudar a determinar las acciones más apropiadas para la solución de problemas y recupera el sentido de la planeación evaluativa, pues ésta cumple una función básicamente política ya que por lo general la evaluación de un proyecto, de un programa o de un proceso, se hace a solicitud del administrador. La función principal de la evaluación está en su utilidad, por lo que debe cubrir las siguientes características:

Clara, para ser comprendida por aquellos que la utilizan.

Oportuna, porque debe llegar cuando la necesite.

Exacta, porque los diversos observadores que utilicen el mismo procedimiento deben contemplarlo de la misma manera.

Válida, ya que incluye conceptos y valoraciones estrechamente relacionadas con la realidad; y

Amplia, porque propone las principales alternativas políticas, sobre todo las que tengan más probabilidades de alcanzar las metas de la organización o proponer otras. (en Casarini,1997:193)

1. APLICANTE

Desde este sentido preordenador, el autor propone un modelo a través del cual se recupera la información en tres elementos o unidades, los cuales se refieren a cualquier individuo o clase; es decir, con qué tipo de aplicación específica se realizarán las operaciones de observación cuando el evaluador obtiene los datos durante y después del tratamiento, empleando diferentes instrumentos o técnicas para obtener la información; cada unidad está ligada a una forma de tratamiento y a una operación de observación, de tal manera que sea posible recabar toda la información necesaria sobre cada unidad estudiada; la evaluación como recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo permite mejorar el proceso de aprendizaje mediante la comunicación, en un proceso plural y democrático, pues quien evalúa debe de ayudar a determinar las acciones más apropiadas para la solución de los problemas.

Este modelo enfatiza la importancia de la evaluación como una actividad relevante, incluso considera que guarda un sentido comunitario, pues con las participaciones personales y grupales se establecen relaciones con respecto a cómo se vivió el programa, sus etapas, sus resistencias e incluso puede tener una participación política con respecto a la toma de decisiones; es una práctica colectiva porque a partir de diferentes explicaciones y comprensiones de la existencia o no del programa o el proyecto educativo se genera la necesidad de establecer la coherencia entre los propósitos y acciones, de mejorar el trabajo y de establecer valoraciones que rescaten apreciaciones más integrales.

La evaluación como un servicio

Desde este sentido de participación, Stake (en Gimeno y Pérez, 1989:444) desarrolla un modelo de evaluación, que a pesar de haberse inscrito en una perspectiva de medición -la psicometría- aspira a una evaluación orientada hacia la compleja y dinámica naturaleza de la educación, prestando atención a las diversas propuestas y a los juicios de todos los que intervienen en ella; insiste en la necesidad de evaluar tres tipos de datos: los antecedentes, que son las condiciones previas a la enseñanza y al aprendizaje que puedan estar relacionados con los resultados; los procesos, que ayudan a cuidar cómo se implementaron los servicios, las normas, juicios y los encuentros de los sujetos; y los resultados, al verlos como fuente de información incluyendo las mediciones del impacto ejercido por la información.

En esta perspectiva una evaluación es eficaz cuando se orienta directamente a las actividades del programa y no a sus intenciones, si se incorporan diferentes perspectivas de valor para informar sobre el éxito o fracaso del mismo y sobre todo si incluye en su construcción la valoración de los objetivos que participaron en el objeto evaluado para integrar la validez de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido y decidir si conviene o no continuar con el programa; la pluralidad de los modos de aprehender la realidad (Postic y Ketele, 1992:21) depende de los distintos niveles implicados en una situación, en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, de lo que creemos que debería ser, le aplicamos nuestro propio filtro interpretativo y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan nuestro comportamiento.

Para Stake (en Casarini, 1997:201) la evaluación es considerada como un servicio al ser una actividad respondiente, la cual resulta ser un proceso interactivo para adquirir información sobre una institución, que se oriente más a las actividades del programa que a sus propósitos, que identifique y defina los problemas correspondientes dando respuestas a las exigencias de información por parte de los receptores -alumnos- y dé cuenta de las diferencias de valores existentes al informar acerca del éxito del programa; en este sentido los objetivos o metas no son necesariamente importantes, sino los problemas que puedan ser identificados, por eso se deben tomar en cuenta todos los aspectos del objeto al ser evaluado, sin que ello signifique que los elementos iniciales sean los más importantes.

La evaluación, dice el autor, debe reflejar la complejidad y particularidad de los programas educativos para que sirva realmente a los problemas e interrogantes no sólo de los que lo diseñaron sino de sus usuarios, por ello la refiere como un método orientado hacia el servicio, pues ayuda a mejorar lo que se está haciendo, detectando la congruencia y coincidencia entre lo observado, lo vivido y lo propuesto. Tras comparar la evaluación respondiente como la preordenada, establece que es posible que resulte ineficaz ya que los objetivos específicos pueden infravalorar los propósitos educativos, por que los tests estandarizados rara vez se ajustan a los objetivos y los referidos a criterios simplifican demasiado y fracasan al medir las transferencias.

Su método comprende varias etapas que en su conjunto orientan el proceso de evaluación: hablar con los clientes, identificar los alcances del programa, revisar las actividades, identificar propósitos e intereses, conceptualizar los problemas, identificar necesidades de obtención de datos, seleccionar observadores, jueces e instrumentos formales, considerar antecedentes, transacciones y resultados, tematizar y preparar perfiles, realizar estudios de caso; es decir, contar con elementos que permitan realizar reportes formales y presentar el trabajo -informe- en el cual se indique hasta qué punto los alumnos han desarrollado o logrado desarrollar los objetivos propuestos como resultado de la enseñanza que han recibido. Desde el *curriculum* formal se definen una serie de productos de aprendizaje, a partir de los cuales se evalúan las actuaciones de los sujetos apoyados en una serie de procedimientos e instrumentos que permiten captar y controlar efectiva y sistemáticamente los progresos realizados en el transcurso del programa educativo.

La evaluación centrada en el consumidor

Tanto en el discurso oficial actual como en la práctica pedagógica, la evaluación inicial, formativa y sumativa de Scriven (en Casarini, 1997:198-199) forma parte de la actividad cotidiana del quehacer docente; en ella se señala la importancia de evaluar las metas-fines de los estudiantes en lugar de la consecución de objetivos, por lo que este modelo no hace referencia a los objetivos del programa sino está orientado al consumidor, es decir a los que lo cursaron. Considera que la evaluación ha de suponer un juicio que estime el valor de la enseñanza tanto en sus resultados (los planteados y los no previstos) como en su desarrollo.

Este Modelo:

Propone un método que desplace a la evaluación por objetivos por una de necesidades a través de la definición de metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, de valorar los resultados y efectos que produce el programa a partir de las necesidades del que lo consume para juzgar el mérito o valor de dicho programa; a este tipo de evaluación también se le conoce como evaluación de metas o evaluación orientada al consumidor, en ella se plantea que la evaluación debe ser un examen crítico de la institución, de un proyecto, un programa, un proceso en general o un objetivo.

De acuerdo con Scriven, hay que partir de desconocer deliberadamente los objetivos del programa, para investigar y recuperar las necesidades externas y objetivas de los participantes, entendiendo por éstas todo aquello que sea necesario para su existencia, siempre y cuando estén basadas en normas razonables de lo que es bueno o no lo es, en valores universalmente demostrables y no en situaciones relativas a las preferencias subjetivas de las diferentes audiencias; entonces la evaluación es una valoración sistemática que le asigna un valor o mérito a las cosas (Stufflebeam y Shinkfield en Casarini, 1997:196) en la cual se requiere que los evaluadores, más que medir si las metas se han alcanzado, consideren juicios de valor aceptables a fin de identificar los resultados reales y con ellos calcular su valor -siempre en función de las necesidades del consumidor-, independientemente del logro de las metas esta actividad estimará el mérito o valor del producto y del proceso, en función de la información recogida.

Evaluación:

La evaluación tiene que ver con la investigación, pues es una tarea de búsqueda de datos, de valoración del mérito de los mismos, en la medida en que asume la utilización de valores y la formulación de juicios de valor sobre la realidad que se investiga; se trata de una forma de investigación evaluativa, una evaluación que recopila una buena información, pues ésta permite emitir juicios con fundamento; para ello es necesario establecer la diferencia entre evaluación y estimación de la consecución de objetivos, pues no basta con señalar el logro de los objetivos sino asignar un significado valorativo a los resultados, definir criterios que sirvan de base para juzgar la eficacia y conferir el valor de un programa; constituyéndose en un servicio de información para los consumidores.

El autor establece tres tipos de evaluación, que en forma complementaria se puede realizar por diversos evaluadores para recuperar los variados elementos que intervienen en esta práctica: 1) La evaluación formativa conocida también como interactiva, permite recuperar los objetos y las personas en formación, se lleva a cabo en la evaluación de procesos, esto implica la obtención de datos rigurosos a lo largo del trayecto, de manera que la información que aparece en cualquier momento ayuda a perfeccionar y enriquecer el proceso educativo y la toma de decisiones en forma inmediata, mejorando el proceso que se evalúa; resume los logros de los objetivos comprobando con ellos la eficacia de los resultados de un programa. Los datos e informaciones que de manera continua recoge este tipo de evaluación sirve para establecer oportunamente los juicios de valor que permitan tomar decisiones pertinentes, con el fin de mejorar el proceso y sus resultados.

El concebir a la evaluación desde la recuperación del proceso de aprendizaje supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, se plantea ¿cómo se está produciendo?, es decir si está funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas total o parcialmente ó continuar como se previó; se utiliza preferentemente como una estrategia para mejorar y a la vez sirve para ajustar los procesos y poder conseguir las metas propuestas, un rasgo importante es su carácter continuo y su aplicación permanente y simultánea en torno al funcionamiento de la institución. Este tipo de evaluación sirve como retroalimentación y guía, pues influye sobre la formación de un *curriculum* a través de las sucesivas revisiones de su desarrollo.

En un programa curricular basado en objetivos la evaluación formativa es normalmente de dos tipos: por una parte una evaluación continua de la consecución de la meta o de los objetivos que permite al *curriculum* confirmar su finalidad y a la vez existe un proceso de diagnóstico que

informa de la retroalimentación acerca de los obstáculos para la realización de las metas, situándose dentro del sistema de instrucción sin pretender vincularse con el logro de las metas. Aunque el sentido del autor coincide con la idea de Tyler de detectar fallas internas a lo largo del proceso, este tipo de evaluación presenta una ruptura en relación al uso que se le daba a la información -casi exclusivamente a la toma de decisiones-, pues ahora será útil principalmente para el consumidor.

2) La evaluación sumativa se aplica una vez que haya concluido el proceso, incluyendo las mejoras hechas como efecto de la evaluación formativa, recupera la preocupación central del *curriculum* a través de productos terminados de los objetivos alcanzados por los participantes, detectando los efectos colaterales, secundarios ó imprevistos que pudieran ser más relevantes que los previstos para la utilidad del programa; para ello es necesario hacer una serie de preguntas reflexivas para identificar fallas y corregirlas, ya sea modificando estrategias o perfeccionándolo con el diseño de programas alternos; se aplica en el momento concreto en que se toma la decisión de evaluar un objeto o comportamiento determinado.

La funcionalidad de la evaluación sumativa (Casanova,1992:79-80) resulta apropiada para la valoración de productos y procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuencias concretas y valorables; su finalidad es determinar el valor del producto final sea éste un objeto ó grado de aprendizaje, pretende decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o es inútil y hay que cambiarlo; se aplica en un momento concreto para proveer de información que permita decidir el éxito del programa y al mismo tiempo determinar si responde o no a las necesidades de los consumidores.

3) En la evaluación acumulativa se intenta apreciar el currículo en un sentido general, recuperando la evaluación inicial y formativa, los objetivos y los criterios de evaluación establecidos, comprueba en forma sistemática la eficacia de los resultados, detecta las relaciones causales entre las variables del proceso y los resultados para conferirle un valor o mérito a las necesidades determinadas y con ella orientar sus efectos; esta evaluación -conocida también como intrínseca-final- valora las cualidades juzgando ciertas características como las metas, la estructura, la metodología, las actitudes del personal, los recursos, los procedimientos, la clasificación de alumnos y en general todo aquello que constituye la naturaleza formal de un programa.

Generalmente los resultados en este tipo de evaluación pueden analizarse e interpretarse en relación con dos referentes distintos: a) el criterial, que se establece en relación con las metas u objetivos que la escuela se había propuesto alcanzar, considerando el esfuerzo y el tiempo dedicados y tomando en cuenta la situación inicial; es decir, se considera como referente de los objetivos marcados en el programa; las evaluaciones posteriores serán contrastadas con la primera, lo cual permite evaluar el progreso de una persona comparándola consigo misma y no con la media del grupo, su principal objetivo es la valoración, determinando el valor del objeto que se evalúa. La evaluación no se resuelve en el análisis del grado de consecución de los objetivos sino en el análisis de los procedimientos y en las bondades del programa, reconociendo los efectos secundarios del mismo, para ello necesita de criterios standar que le sirvan de base para juzgar la eficacia y el valor del programa; lo que Scriven (en Stenhouse, 1987:150) llama "necesidades" como base para la evaluación, es decir necesidades objetivas.

Esta evaluación posee las siguientes características: ser integrada, de manera que constituya un proceso más en la planificación y su desarrollo; tener un enfoque perfeccionador, pues contribuye a mejorar o corregir lo evaluado para obtener cada vez mayores rendimientos u óptimos resultados; debe ser continua, es decir permanente, para poder tomar decisiones en el momento oportuno; recurrente para poder incidir sobre el proceso perfeccionándolo a través de los resultados que se van presentando; decisiva, pues produce juicios de valor, mismos que producirán a la vez las decisiones en el sentido de modificar o no los objetivos, los contenidos, las funciones, las estructuras, etc.; es activa, porque exige la acción de sus miembros y compromete a los responsables a fin de que tomen las decisiones oportunas para mejorar el proceso y los resultados, cooperativa, en cuanto a que afecta a un conjunto de usuarios que deben participar activamente en cada uno de los momentos del proceso.

A partir de estas características, la evaluación criterial tiene tres funciones básicas: la función de diagnóstico, que permite extraer datos e informaciones que permitan tener un conocimiento lo más riguroso posible del programa en su totalidad; la función orientadora, a partir de la información obtenida, con ella se toman las decisiones para corregir, apoyar, modificar o perfeccionar el funcionamiento y la calidad de la institución, permite la toma de decisiones permanentes del programa y la función de motivación, es decir, si el proceso de evaluación es compartido y no se constituye como un proceso neutral éste actuará sobre otras personas con el deseo de ayudar y de mejorar la realidad.

La otra forma de analizar los resultados es la b) evaluación normativa, ella se establece en relación con los logros o resultados obtenidos en relación con los miembros de su grupo y en función de las características y contextos que se incorporen a su análisis. Es importante señalar que este tipo de evaluación permite al alumno considerar su avance personal en relación a sus condiciones y logros reales y a la vez podríamos decir que lo invita a superarse al ver el logro del resto de sus compañeros.

Otro elemento que aporta este modelo de evaluación se refiere a la diferencia entre la evaluación intrínseca y final; la intrínseca implica la valoración de los objetos o procesos mediadores independientemente de los efectos que el programa pueda tener sobre los consumidores como metas, por alcanzar, actitudes del profesor, metodología empleada, entre otros señala que estos elementos no pueden ser formulados operacionalmente y la evaluación final se preocupa por los efectos del programa sobre los consumidores ó los estudiantes; se aplican diferentes pruebas ó instrumentos en el grupo, como pruebas control sobre el rendimiento y aprovechamiento escolar.

Influencia en México

Al concluir la década de los cincuenta, se concibe a la educación como un elemento prioritario para la preparación y capacitación de la mano de obra, teniendo como finalidad formar técnicos educativos, desde una instrucción orientada al nacionalismo, a propiciar la investigación y la experimentación educativa y formar un sujeto que fuera capaz de vincular sus intereses con la problemática del país.

De acuerdo con algunos autores (Díaz, 1984:62) el impacto de la revolución cubana de 1959 hacia los pueblos latinoamericanos significaba una amenaza para los intereses de los E. U., con tal motivo y con el propósito de que la experiencia en la isla no se reprodujera en otros países del área, el Departamento de Estado Norteamericano elaboró un programa de colaboración económica y social denominado Alianza para el Progreso (ALPRO). En dicho marco se instrumentaron un conjunto de créditos y apoyos para diferentes ámbitos del desarrollo nacional, entre ellos el educativo. Es ahí donde cobra importancia la introducción de propuestas educativo-pedagógicas que incorporaron lo relativo a la elaboración de programas escolares, aportes de teoría de sistemas, el diseño curricular por

objetivos, las técnicas de dinámica de grupos y el modelo de cartas descriptivas, entre otros. Los programas por objetivos fueron prácticamente normados para -casi todas- las instituciones educativas en México, adquiriendo plena legitimidad al señalarse en el art. 46 de la Ley Federal de Educación de 1973 que los planes y programas se establecerán por objetivos específicos.

En consecuencia, a partir de 1970 la mayor parte de las investigaciones y trabajos de evaluación curricular centran sus esfuerzos en el estudio de las estructuras formales y programáticas, en el marco de la influencia hegemónica del pensamiento norteamericano a través de la Tecnología Educativa (De Alba, 1989:54). Su transferencia retoma como fuentes teóricas a la psicología conductista, a la teoría de la comunicación y a la teoría de sistemas; conlleva en lo educativo implícitamente el control disciplinario de las prácticas pedagógicas acorde a las necesidades del sistema, implementadas a través de textos programados, manejo de películas, materiales audiovisuales, material de corte psicométrico, aulas tipo laboratorio, etc.; pretendiendo la constitución de una conciencia positivista y productiva, la orientación de la formación que responde a las necesidades del aparato productivo y la presencia de una evaluación que tiene como meta alcanzar una mayor eficiencia en la educación.

No podemos dejar de señalar la gran influencia de la Tecnología Educativa en México, como un fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico, en aras de aumentar la productividad del país a través del progreso, la eficiencia y eficacia de los sujetos; se caracteriza por racionalizar la enseñanza en el aula, su práctica se centra en el cómo, dejando de lado los cuestionamientos del aprendizaje; el docente debe tener el control de las técnicas, ya que esto le permite manipular el hecho educativo; se fundamenta en la psicología conductista, que entiende al aprendizaje como un conjunto de cambios de conducta, como resultado del desarrollo de una serie de técnicas y actividades dirigidas al logro de dichas conductas; esta formación del sujeto pretende dotarlo de una serie de capacidades, actitudes específicas, habilidades y conocimientos, así como de actitudes positivas para el logro de objetivos institucionales y de autovaloración, por lo que el aprendizaje se presenta como un producto terminado al final del proceso, del que se esperan ciertas conductas y actitudes predeterminadas a través de la labor educativa del docente.

Los contenidos, al igual que los objetivos y los perfiles de ingreso y egreso, están sustentados por la Tecnología Educativa, la cual los considera formando parte de un modelo conducta-contenido con especificación previa de objetivos, en la inteligencia de que es la actividad el medio a

través del cual se manifiesta la conducta. En la escuela esta corriente surge ante la necesidad de una educación apegada a un sistema industrializado que se inicia en la década de los años cuarenta y en donde se hace necesaria una mano de obra capacitada y calificada en función de los requerimientos de la economía del país, la cual estaba basada en la importación de tecnología; ello determinó la nueva orientación de la educación. De acuerdo al desarrollo económico que se estaba viviendo, se requería de una preparación centrada en lo técnico, que pudiera reflejarse en el desarrollo del país y al mismo tiempo contar con especialistas cuyos conocimientos estuvieran basados principalmente en la Tecnología Educativa a fin de garantizar una mano de obra útil para la modernización del aparato productivo.

La influencia del modelo económico internacional, los desafíos que plantea el mundo contemporáneo y la necesidad de modernizar el sistema productivo interno, demandaron que la política educativa nacional en la década de los setenta y parte de los ochenta, coadyuvara a la transformación social, económica y cultural, a fin de garantizar una formación de calidad (Carrillo et al. en Díaz Barriga, 1977:194), en la cual la evaluación deviene práctica necesaria en todos los ciclos y niveles del sistema educativo; en ella se impuso el enfoque propuesto por Tayler al señalarla como un proceso de retroalimentación que permite relacionar los avances logrados y localizar los elementos esenciales que estuvieran afectando la buena marcha; se establece como una forma de control, necesaria para la toma de decisiones del quehacer institucional, fundamental para incrementar la efectividad que el sistema educativo requiere.

En ese periodo surgen instituciones dedicadas a brindar apoyo -pedagógico instrumentalista- a los profesores en servicio, a la formación de profesores y de cuadros técnicos, entre ellas: el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos al fusionarse formaron el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), cuyas funciones actualmente asume el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM, que posteriormente se transformó en el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), así como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Igualmente relevantes son los programas financiados por organismos multinacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), en los cuales se enfatizaba la formación docente bajo el esquema tecnologicista y con ello una influencia hegemónica -tecno prescriptiva- no solo del pensamiento sino de la acción pedagógica.

Si bien es cierto que a partir de la política denominada de "modernización educativa", generada durante el sexenio 1988-1994, se dan un conjunto de reformas a la educación básica en las cuales se sustituyen muchas de las tendencias de la corriente tecnocrática en el ámbito del diseño y desarrollo del *curriculum*, en muchos docentes de las escuelas primarias y secundarias continúa presente el espíritu de la reforma de los setenta, añorando sus programas inductores de estrategias mecanizadas en aras de conductas específicamente marcadas en los objetivos educacionales. Así mismo la educación superior nacional sigue muy permeada por las orientaciones de la tecnología educativa, una de cuyas manifestaciones se encuentra en los criterios de evaluación institucional, en el marco de una política oficial que otorga o retira subsidios presupuestales en función de los resultados y de la eficiencia competitiva de los egresados de las carreras profesionales.

Es decir, existe un sistema integrado, con redes de comunicación preestablecidas (SEP, ANUIES, CONAEVA, SESIC, etc.) y con orientaciones comunes a nivel de discurso político, pero en realidad el sistema de educación superior no es homogéneo, sino basado en la capacidad competitiva de cada institución y programa. Se ha subrayado en los últimos tiempos un modelo real de heterogeneidad interinstitucional que ha incorporado con fuerza los criterios de las corrientes de administración empresarial encaminadas a eficientar los procesos y maximizar los logros, y cuando el proceso evaluativo genera juicios de valor, utiliza como paradigma o modelo las necesidades de un aparato productivo cada vez más voraz y más vinculado al capital transnacional.

Por tanto, la evaluación de la educación superior debiera superar la visión mecanicista y tecnocrática de la aplicación simple de instrumentos de medida de conocimientos y competencias, para valorarlos en torno a su capacidad de generar recursos humanos que se incorporen funcionalmente a un sector productivo cada vez más alejado de las reales necesidades de los grupos mayoritarios de la sociedad mexicana; en este sentido resulta necesario señalar la importancia que reviste la investigación en torno a la evaluación curricular para la toma de decisiones en su sentido formativo (como lo señala Scriven) y como insumo para ellas (Stufflebeam) a través de cuatro categorías: las de planeación, estructuración, implementación y reciclaje, ésta última acorde con el planteamiento de Tyler en su sentido realimentador de la enseñanza. No podemos olvidar que desde la década de los setenta se inicia un auge por evaluar los programas en distintos sectores, y el educativo no es la excepción, este momento es el que algunos autores señalan como el inicio de la evaluación institucional.

La estrategia de evaluar a la institución trae consigo una práctica que reconoce no solamente la participación de los sujetos; tanto de quienes diseñaron el *curriculum* como de los que participan en él, los materiales, los programas, el mismo modelo educativo, etc., en aras de encontrar fallas, mejorar su funcionamiento o legitimar su presencia.

Esta tendencia genera la corriente denominada de análisis institucional o socio análisis, la cual se presenta como una manifestación a partir de las crisis internas en las instituciones de la sociedad industrial capitalista, por la división y estratificación del trabajo, la mecanización, la automatización, la necesidad de establecimientos para trabajos específicos, tiempos y horarios específicos. Con ello surge la necesidad de estudiar las relaciones internas y externas a la institución a través de grupos que descubran cómo se dan dichas relaciones y cuál es su causalidad social, con base en la observación, análisis de grupos y categorías de análisis de la institución.

Este movimiento se encuentra representado -fundamentalmente- por la psicoterapia institucional y por la pedagogía institucional, considerado como un análisis pedagógico permanente de las instituciones, tanto externo como interno (enfoque que a su vez es recuperado de los análisis de congruencia interna y externa); cuyo objetivo es "...autoadministrar el funcionamiento, trabajo... y asegurar su propia regulación... a través de la misma institución". (Lourau,1991:253) Se considera que este enfoque socio- psicológico incorpora aportaciones de las ciencias humanas y clínicas al campo de la escuela.

Quiero cerrar este capítulo recuperando algunos elementos de este enfoque que como veremos, a pesar de estar insertos en el trabajo de la psicología experimental de corte clínico, generan una fuerte influencia en la forma de percibir y trabajar en los grupos escolares, en el desarrollo de la clase y en las prácticas de la evaluación.

A partir de una serie de denuncias en Francia, a través del Congreso de Cooperación de la Escuela Moderna de Nantes -década de los sesentas-, que señalaban las condiciones de trabajo de las escuelas públicas y una práctica centrada en la disciplina, Fernando Oury pone de relieve la posibilidad terapéutica para ser incorporada en la enseñanza. Señala que aquella puede ser un elemento que genere la cooperación de los que participan en el aprendizaje y, apoyado de referentes teóricos freudianos y lewinianos, podía contrarrestar las formas en como se configuraban los grupos, los compromisos que éstos asumían o su indiferencia.

Por otra parte, estudios de Pichón Riviere (1983:142), tanto en áreas de salud mental como de educación en Argentina, integran la teoría psicoanalítica con la psicología social en trabajo con grupos pequeños en los cuales desarrollan -vía aplicación de técnicas terapéuticas- la dinámica de los sujetos en procesos de aprendizaje, generando un Modelo de Acción para los grupos pequeños el cual actúa como dispositivo para facilitar el aprendizaje; aquí aparece un elemento fundamental para la nueva orientación del *curriculum*: la horizontalidad y circulación del poder; en este tipo de prácticas el concepto poder se relativiza al ser manejado en forma circular por el propio grupo.

Este tipo de trabajo plantea un proceso diferente en el aprendizaje (Pichón,1983:125); es decir, un aprender a aprender y un aprender a pensar a partir de recuperar el concepto social de la realidad; aparece una nueva figura que es el coordinador del grupo -función rotativa-; todos los integrantes experimentan y comparten experiencias entre las formas en que aprenden, los vínculos que restablecen, cómo se comunican, los roles que asumen, pero sobre todo la identificación y enfrentamiento de aquellos obstáculos -estructuras estereotipadas- que tienen como causa la ansiedad o la pasividad en el trabajo. Ello genera, dice el autor, el abandono de viejos vínculos y roles rígidos de trabajo, sustituyéndolo por un trabajo conmigo y nosotros, pues el aprendizaje individual es apoyado por los demás. Otro punto relevante es cómo la actividad -ahora tarea de todos- se constituye en un trabajo colectivo como un conjunto de experiencias, afectos, conocimientos y emociones con los cuales los miembros del grupo piensan, actúan, es decir, aprenden.

Estos intentos, desde la pedagogía institucional francesa y el psicoanálisis con tinte socioeducativo en Argentina, constituyen esfuerzos por superar las visiones técnicas y eficientistas de la realidad y la teoría curricular y se pueden constituir en puente que nos enlace con otras racionalidades en este campo de estudio.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

ENFOQUE

- . razonamiento instrumental-técnico: medios-fines
- . objetivo centrado en la eficiencia y control de los medios
- . adquisición de contenidos útiles para la sociedad industrial
- . vinculación escuela-empresa
- . la acción educativa se objetiva y cuantifica
- . práctica que racionaliza el trabajo escolarizado
- . la escuela capacita para el desempeño efectivo en la vida productiva
- . desarrollo de nuevas tecnologías en el campo de la educación

EL CURRÍCULUM

- . es el medio para lograr los fines de la sociedad industrial
- . enfoque lineal
- . valida las prácticas y saberes laborales
- . a cargo de especialistas o técnicos de la educación
- . selección y formulación de objetivos en términos de conductas observables
- . los contenidos y actividades guardan una organización y secuencia de acuerdo a principios psicológicos
- . los objetivos se logran cuando se modifica la conducta en relación a un dominio cognoscitivo, afectivo o psicomotor

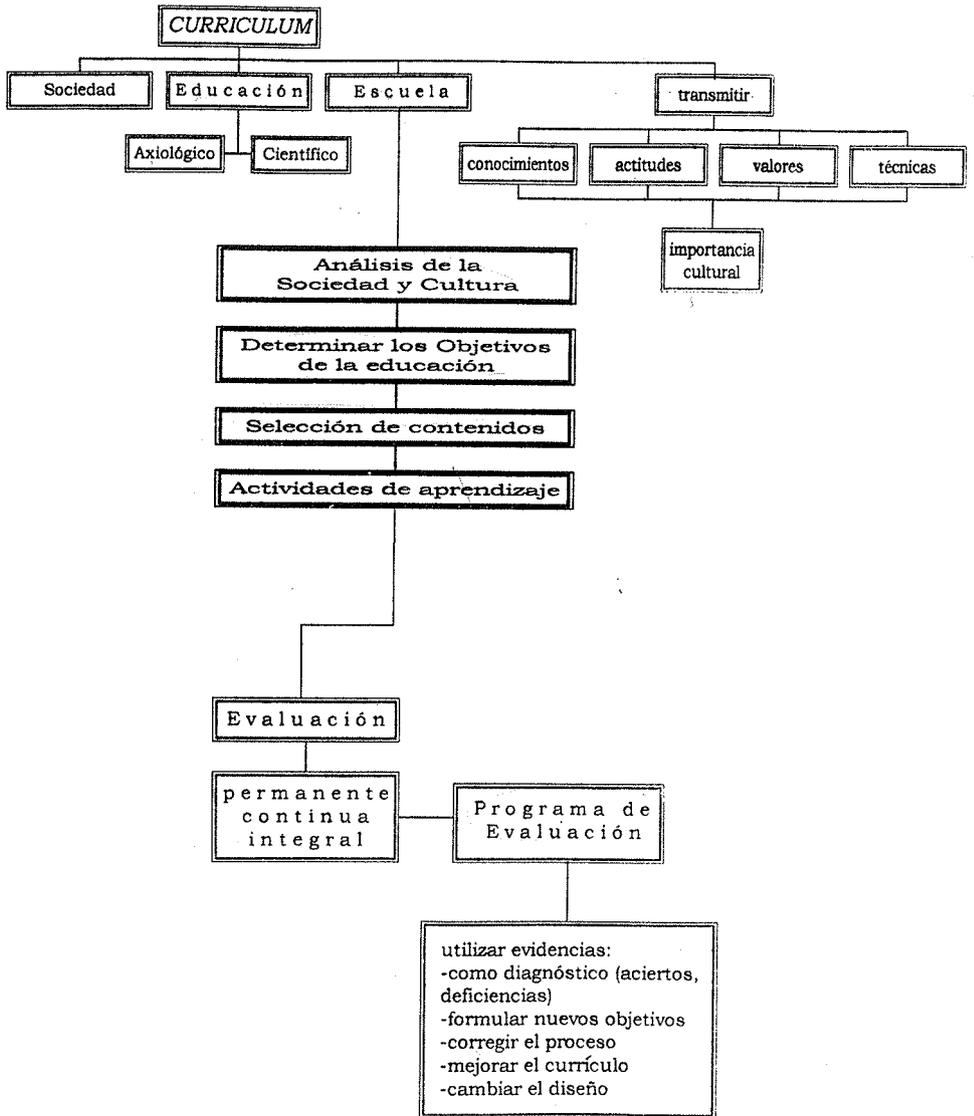
LA EVALUACION

- . preocupación eficientista centrada en la cuantificación y verificación de variables vía-logros
- . práctica que revisa actuaciones, productos, avances y retrocesos
- . organiza, orienta, planea y cambia los objetivos educacionales
- . lograr los niveles de calidad, eficiencia y control para la efectividad de la enseñanza
- . aplicación de instrumentos confiables y escalas estandarizadas
- . medir el rendimiento a partir de los objetivos previstos
- . se formulan juicios de valor
- . correlación de datos a través de análisis estadísticos

LA EVALUACION CURRICULAR

- . los resultados se comparan en función de criterios establecidos para determinar la congruencia interna y externa
- . se rinden informes para legitimar la toma de decisiones

PLAN PARA EL APRENDIZAJE DE TABA



LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

CUADRO 2

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTE	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Experiencias educativas que ofrecen mayores posibilidades para alcanzar los fines. Organizar eficazmente esas experiencias. Comprobar si se han logrado los objetivos propuestos.</p>	<p>Tyler</p> 	<p>Logro de objetivos de la educación</p>	<p>Los objetivos de la educación como referencia para evaluar - Proceso Terminal Certificar cambios de conducta Valorar los logros Revisión inicial durante y final Determinar en que medida se consiguieron o no los cambios esperados Se juzga el desempeño del alumno Emitir juicios de valor Enfoque retroalimentador Planear, orienta o cambia el currículo Detectar errores, aciertos Se elaboran explicaciones e hipótesis</p>	<p>entrevista pruebas objetivas análisis de datos estudios de seguimiento en su conjunto certifican los cambios de conducta</p>
<p>Articular una doble función en la educación: lo axiológico y lo científico Planificación Racional Diagnóstico de necesidades Formulación de objetivos Selección de contenidos de contenidos Organización de actividades de aprendizaje Organización de actividades Determinar que se va a evaluar y la forma de hacerlo</p>	<p>Taba</p>	<p>Medio para la consecución de fines determinados Medio de transmisión cultural, de conocimientos y valores Plan para el aprendizaje que cambie la conducta de los estudiantes Transmisión de conocimientos que la sociedad requiera</p>	<p>Todo se evalúa: Objetivos Alcances Metas Calidad del personal Capacidad de los estudiantes Importancia de las materias Cumplimiento de objetivos Determinar los cambios logrados en relación con los valores representados en los objetivos educativos Estima calificación de los logros y progresos Dimensión continua e integral Programa de evaluación Cumplimiento de objetivos y resultados Diagnóstico, mejora o cambio del diseño Elaborar un informe</p>	<p>Juicios valorativos sistematización de la información encuestas de opinión test - principio - final pruebas objetivas cuestionarios y escalas registros anecdóticos test de rendimiento</p>

LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

CUADRO 3

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTE	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Programar objetivos conductuales que guarden estructura y relación taxonómica en su confección. Especificar objetivos para planificar las experiencias de aprendizaje en función de niveles o áreas de dominio.</p>	<p>Bloom</p>	<p>Como producto de un proceso de planeación eficiente que garantiza resultados deseados a través de programar objetivos. Enseñanza conductual</p>	<p>Sentido técnico Constituir un marco teórico de intercambio entre los examinadores en función de los objetos específicos Valora la medida y efectividad de los objetivos Respetar el orden jerárquico de los objetos Medición y verificación de la instrucción a través de conductas deseadas.</p>	<p>Exámenes de Materiales instrucción análisis de resultados juicios de valor</p>
<p>Mejores resultados Carácter prescriptivo y regulador de las acciones de los sujetos.</p>	<p>Gago</p>	<p>Sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de cartas descriptivas</p>	<p>Herramienta útil para obtener información Comprueba los resultados esperados Verifica y mide los cambios logrados señalados en los objetivos propuestos Empleo de norma absoluta Criterios, parámetros o estándares</p>	<p>pruebas objetivas estandarizadas</p>
<p>Considerar los resultados y las calificaciones</p>	<p>Chadwick</p>	<p>Comparación entre los desempeños de un alumno en relación con el grupo</p>	<p>Acto de valor o mérito de algún proceso, programa o persona Medición por un experto Comprobación del aprendizaje y medio de control social</p>	<p>exámenes de nuevo ingreso tests y pruebas estandarizados, escala de valoraciones</p>
<p>Perfeccionamiento de la enseñanza Formular reglas para mejorar o cambiar la acción educativa</p>	<p>Stufflebeam</p>	<p>Proceso de intervención a través de información Para la toma racional de Decisiones: · Planificación enseñanza preactiva · Estructuración enseñanza preactiva · Aplicación enseñanza interactiva · Rectilaje</p>	<p>Proceso de retroalimentación periódico Proceso cíclico y sistemático de carácter comparativo entre los objetivos y las actuaciones de los alumnos para perfeccionar un programa a través de diseñar, obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones Modelo de evaluación CIPP: (identifica necesidades de evaluación) C - contexto I - input - diseño P - proceso P - producto</p>	<p>encuestas entrevistas mediciones estadística juicios racionales</p>

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTES	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Comprender los efectos secundarios del programa Mejorar el trabajo</p>	<p>Cronbach</p> 	<p>Establecer la coherencia entre los propósitos y las acciones</p>	<p>Mejora el proceso de aprendizaje mediante la comunicación entre quienes evalúan y los que realizan la enseñanza Sentido de planeación evaluativa Función política con relación en su utilidad para el administrador de la enseñanza Establecer valoraciones y apreciaciones integrales</p>	<p>Métodos y materiales satisfactorios Observación directa</p>
<p>Acceder a todos los que intervienen en el proceso educativo (diseñadores y usuarios)</p>	<p>Stake</p> 	<p>Proceso interactivo que intenta recuperar la pluralidad</p>	<p>Fuente de información Evaluar - antecedentes - procesos (normas - juicios) - resultados Es un servicio por ser una actividad que responde a los usuarios Detectar congruencia y coincidencia entre lo observado, vivido y propuesto</p>	<p>Análisis de juicios Test estandarizados</p>
<p>Detectar efectos y consecuencias del programa Independientemente de los objetivos o metas establecidos</p>	<p>Scriven</p> 	<p>Recupera las necesidades de los usuarios El valor de la enseñanza está en el desarrollo y no en los resultados.</p>	<p>Evaluar las metas-fines de los estudiantes en lugar de los objetivos Determinar el mérito o valor de algo formativa - interactiva continua - diagnóstico sumativa - acumulativa - criterial - normativa Es un examen crítico de la institución basado en normas y valores demostrables Identificar resultados reales Vinculo con la investigación-búsqueda de datos</p>	<p>Lista de control Escala comparativas o numéricas</p>

CAPITULO II

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD VALORATIVA

Presencia interpretativa

Fuertemente influenciados por el ambiente y construcciones de la racionalidad instrumental, los trabajos que se venían desarrollando en torno al análisis institucional provocaron gran polémica y debate, básicamente por las confrontaciones políticas e ideológicas; ahora el análisis socioinstitucional se basa (Butelman,1988:26) en la búsqueda de las estructuras institucionales, en su funcionamiento a través de la organización y en los conflictos que impedían los procesos de autogestión; el desarrollo de la pedagogía institucional favorece la toma de conciencia sobre las determinaciones institucionales, las cuales inciden en el proceso enseñanza aprendizaje, con el propósito de establecer una ruptura entre la verticalidad que planteaba el modelo de educación dominante con el que ahora se proponía -horizontal-; el objetivo no es tratar de legitimar o neutralizar las condiciones institucionales, sino analizar, discutir o tratar de esclarecer aquellas prácticas que como cotidianas se repiten y repetimos sin detenernos a pensar porqué o para qué las efectuamos.

El desarrollo del análisis institucional a través de pequeños grupos -como un análisis microsocio- trata de romper con lo instituido a través del trabajo en el mismo grupo y bajo el desarrollo de proyectos de intervención, ya sean interna o externa.

Paralelamente se desarrollan prácticas que intentan diferenciarse de las formas en como la predicción y el control se habían hecho presentes y de romper con la fuerte determinación del funcionalismo, determinado por el positivismo; surge la racionalidad valorativa que intenta desarrollar un enfoque interpretativo de la realidad social y educativa, trata de incorporar niveles de mayor comprensión dialéctica en la interpretación histórico-social de la realidad; de rescatar los significados de los hechos sociales en

donde el sujeto sea capaz de reconocer otras formas de acción y de recuperar la necesidad fundamental de la especie humana; vivir en el mundo y formar parte de él de manera más participativa, reflexiva, comprensiva y crítica.

Se intenta una acción práctica en un ambiente concreto, en donde el saber se da no sólo por lo observado sino se establece en la mediación de la comprensión de los hechos que dan significado a las acciones; regularmente se hace en función de los textos como formas de registro de la acción realizada, desde los cuales se parte para realizar interpretaciones más significativas que permitan esclarecer lógicas de esa actuación; este conocimiento subjetivo permite comprender el mundo e interactuar con él a través de significados sociales que forman parte constitutiva de la realidad social.

En este capítulo se presentan los planteamientos interpretativos más representativos de la evaluación curricular, que recuperan la participación de los sujetos, y, a través de ellos, se intenta descubrir nuevas formas de registrar la acción y reproducirla en un texto para interpretarla, comprenderla, analizarla y cuestionarla, ya sea en notas de campo, fotografías, grabaciones magnetográficas o magnetoscópicas; como material de trabajo el texto dará cuenta de la realidad para recuperar el conocimiento subjetivo, como un conocimiento (Grundy, 1994:32) del mundo y un conocimiento de los sujetos que ayude a comprender el ambiente mediante la interpretación concensada del significado.

El significado de interpretación de la realidad se establece en función de:

Las formas que asume la relación sujeto-objeto en la generación de conocimiento, que conlleva implicaciones sociales, políticas, ideológicas y culturales que ayudan o no al proceso de elaboración de juicios consensados respecto de cómo actuar de manera racional y moral; es un reconocimiento intersubjetivo que promueve una práctica comunicativa, no se trata de una acción objetiva sino subjetiva que se orienta por normas sociales y se define desde el nivel del lenguaje ordinario subjetivamente compartido que responde a expectativas recíprocas de comportamiento. (Habermas, 1989:36)

Los llamados métodos de comprensión ayudan a proporcionar el conocimiento para clarificar las condiciones en las comunicaciones y en los diálogos significativos, la acción comunicativa como interacción de los

sujetos a través del lenguaje posibilita la acción interpersonal, buscando más allá del mero entendimiento coordinar de común acuerdo situaciones de negociación en los lugares y escenarios donde se realizó la acción; los sujetos actúan estratégicamente, tienen que estar preparados cognitivamente para hacerle frente al mundo de lo objetivo y al sistema de toma de decisiones; esta acción es una práctica de la argumentación entendida, como dice Habermas (1989:37), a través de la pertinencia en un discurso; con la participación del sujeto que recupere su historicidad en cuanto acto de conocer para hacerle frente a su realidad.

En el marco de la filosofía de las ciencias sociales o de la reflexión acerca de ellas, Mardones señala:

A mediados del siglo XX, con una ciencia natural, cada vez más fuerte, en donde el control y dominio de la naturaleza constituye su principal objetivo de reducir la razón a la razón instrumental, cuyo afán predictivo y causalista considerado como único su regulador de toda explicación científica, las ciencias humanas surgen con la pretensión de reconocer las manifestaciones de lo singular (lo que Windellband calificó como ideográficas); es decir, comprender lo que el ser humano expresa en su interioridad a través de las manifestaciones sensibles. Dice Droysen que toda expresión humana sensible refleja interioridad, es una manifestación, una conducta, un hecho histórico o social; explicar y comprender son categorías que fundamentan el método de la historia como contraposición al de la física matemática o el de la tecnología; explicar y comprender es el eje metodológico básico y propio de las ciencias humanas.

La comprensión, según Dilthey, tiene resonancia psicológica como forma de empatía o de indentificación afectivo-mental que reactualiza sentimientos, motivos, valores, pensamientos de sus objetos de estudio. El investigador establece una unidad sujeto-objeto que permite dicha comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, se pretende comprender hechos particulares -desde- los sociales y humanos. Precisamente esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu justifica su autonomía con respecto a las ciencias de la naturaleza. (1991:27-31)

Enfoque social crítico

En lo que se ha llamado el enfoque de los reconceptualistas (Giroux, Pena-Pinar, en De Alba, 1989:25) se genera un movimiento de análisis crítico del discurso curricular; el cual se diferencia de los modelos tecnocráticos del *curriculum* centrados en objetivos de enseñanza; herederos del legado de los

intelectuales de la Escuela de Frankfurt como Adorno y Horkheimer, entre otros; de concepciones gramscianas y de algunos elementos del psicoanálisis, con los cuales se replantearon los estudios de la escuela y de la sociedad que se desarrollaban en el capitalismo avanzado, con la intención de transformarla bajo un proyecto emancipatorio y humanizante, se vuelca la atención a trabajos que se centran en planteamientos sobre las relaciones entre riqueza y poder, riqueza y dominación, justificación de poder y dominación, crítica a la ideología de la ciencia y la tecnología, la dialéctica de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción.

Esta tendencia a partir de la mitad de la década de los setenta rechaza fuertemente desde un sentido crítico y contestatario, a la tecnología educativa, con su presencia positivista y funcionalista en el campo curricular. Los reconceptualistas se caracterizan fundamentalmente por proponer diseños innovadores y alternativos como el modular y el crítico social:

El sistema modular organiza la enseñanza en forma graduada en función del ritmo del alumno, cada módulo tiene una secuencia lógica y pedagógica que didácticamente es integrada por ejes articuladores que orientan a que el alumno aprenda pero no a través de la enseñanza del profesor sino a través de su coordinación en trabajos de investigación. (CLATES en De Alba, 1989:128)

Es importante destacar que en este enfoque se pone al centro de la discusión la programación por objetivos y el tipo de aprendizaje conductual pues es a través del módulo que se generan los trabajos desde un sentido de participación, integración y articulación.

Se cuestionan los niveles de participación de los distintos actores el carácter que asumen las prácticas curriculares; se trata de rescatar al sujeto de los presuntos protagonistas -maestro y autoridades- y enfrentarlo ante los procesos de legitimación, se trata del *curriculum* como un espacio de discusión crítica; éstos son los primeros esfuerzos que intentan desarrollar prácticas de autoevaluación, con sus respectivos riesgos (Susana Barco en De Alba, 1989:139) inducen a que sea el sujeto quien valore, enfrente y trascienda al propio espacio que circunscribe el *curriculum* formal.

Este esfuerzo teórico y práctico intenta responder no sólo a la mera explicación e interpretación de elementos sociales, sino a la reconstrucción de lo social; análisis que vincula a la evaluación como un mecanismo de selección y control en las formas de participación de los sujetos; se reconoce la necesidad de "...rescatar la autonomía del sujeto, viendo la eficiencia de la ciencia en su significación vital, tomando como recurso metodológico la autorreflexión y autocrítica, de procurar dar a la razón un sentido de consciencia, de voluntad de razonar libremente, de definir formas de aprehensión de la realidad, de acción y transformación, vinculadas con una comunicación libre..." (Habermas,1992:62); en este marco se plantea el análisis en torno a la concepción de sociedad, escuela y currículo; se considera el problema del poder dentro del análisis social de la educación, al cuestionar su sentido reproductor y conservador para el fortalecimiento del estado de cosas actuales.

Los mecanismos de poder desde Foucault:

Nunca han sido muy estudiados en la historia, han sido estudiadas las personas que detentaban el poder, es el poder político el modelo de una operación jurídica, es poder concreto el que todo individuo detenta y que cede parcial o totalmente, para contribuir a la constitución de un poder político, de una soberanía.

Existe una permanente articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder; el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza en la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, son constitutivas en su organización por medio de luchas y enfrentamientos incesantes, las transforma, las refuerza, las invierte en apoyos en las relaciones, se encuentran las unas en las otras, de modo que forman un sistema o, al contrario, las contradicciones las aíslan unas de otras; el poder no es principalmente mantenimiento ni reproducción de las relaciones económicas sino ante todo es una relación de fuerza que reprime la naturaleza, los instintos, a una clase, a los individuos; las relaciones de poder tal como funcionan en una sociedad se han instaurado bajo una determinada relación de fuerza establecida en un momento determinado, históricamente localizable.

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, se presentan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien las formas ocultas y concretas en el que ese poder se encuentra, el poder no se construye a partir de voluntades individuales o colectivas, ni tampoco se deriva de intereses, el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. (1980:135-158)

Para hacer progresar la teoría del Estado es indispensable tener en cuenta, según Althusser (1985:27-34), no sólo la distinción entre poder de Estado y aparato de Estado, sino también otra realidad que se manifiesta junto al

aparato represivo del Estado, llama a esa realidad los aparatos ideológicos del Estado.

Aparecen cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, como el sistema religioso, familiar, jurídico, político, las distintas escuelas públicas; los aparatos ideológicos del estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir, simbólica, los aparatos ideológicos del Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, hacen que se unifique su diversidad en ese mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología con la que funcionan en realidad está siempre unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, bajo la ideología de la clase dominante.

La clase dominante tiene el poder por medio del aparato del Estado, comprende dos cuerpos: el de las instituciones que representan el aparato represivo, por una parte, y el de las instituciones que representan el cuerpo de los aparatos ideológicos destacando en estos últimos la escuela.

En este sentido han surgido diversas teorías que recuperan la naturaleza, funcionamiento y presencia del poder para intentar explicar las lógicas de cómo se establecen las mediaciones entre él y la institución escolar. En ésta (Santos, 1996:9) la evaluación encierra poder, porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección, puede incluso negarse a compartirlas y a discutir las. El problema de poder en el terreno de la evaluación curricular requiere ser analizado articuladamente desde los niveles macrosocial, institucional y áulico, ya que en todas las situaciones de evaluación se ejerce el poder, su situación misma lo implica como espacio de dominio y la educación no puede ser aséptica, ni neutra a él, está dentro de ella.

El enfoque social crítico, en su sentido amplio, refiere relaciones, interrelaciones y mediaciones de aspectos sociales, culturales, políticos, económicos e ideológicos, presiones y luchas que influyen y determinan la conformación de contenidos culturales que constituyen un *currículum* y desde las cuales se intenta pensar lo social, a partir de su complejidad y sus multideterminaciones y no analizarlo desde una sola perspectiva.

Lo social considera tanto la conformación específica de una sociedad y su vinculación con el *currículum* con determinados sectores y grupos así como su relación con las tesis planteadas entre educación y sociedad; se refiere a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo del proceso de la evaluación en torno a la revisión misma de los valores básicos o principios fundamentales (fundantes-instituyentes) de una organización social, su análisis se realiza a partir de la estructura social dada en su sentido

amplio, nacional, internacional ó regional, así como a la organización social de los diversos grupos, sectores e instituciones.

Este enfoque permite recuperar la riqueza cultural a través de la socialización como red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal, al tiempo que se constituye la sociedad, al asumir y estabilizar o renovar órdenes normativas que se materializan en instituciones y en contextos de relaciones interpersonales reguladas legítimamente. El entorno social y cultural de los actores o participantes en el proceso escolar (Calvo y Martín,1993:43) reflejan la interacción entre los planteamientos micro y macro evaluativos como un concepto de racionalidad, donde son los intereses los que desarrollan un acercamiento al contexto escolar y a sus prácticas, determinando las categorías pertinentes que tomamos como conocimiento; en este sentido se han realizado estudios del *curriculum* vinculando las categorías de cultura, clase, dominación con la escuela y el conocimiento; rechazan las posiciones de ver a la escuela como simple aparato de reproducción social y establecen que al ser instituciones con relativa autonomía son directa ó indirectamente influenciadas por instituciones políticas y económicas más poderosas.

Para Bourdieu (en De Alba,1989:107), el *curriculum* es un arbitrario cultural, el cual se integra por diversas conformaciones culturales; entenderlo así es reconocer que la reproducción cultural empieza con la sociedad dividida en clases, y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que descansan están mediadas y reproducidas en parte por medio de la violencia simbólica. Es un sutil ejercicio de poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante para imponer una definición del mundo social acorde a sus intereses de clase. La escuela es vista como la fuerza transmisora imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, entendiendo por capital cultural al conjunto de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de los límites establecidos a la clase social, sus significados, estilos, pensamientos, disposiciones, etc., a los cuales se les asigna cierto valor y status social, como resultado de lo que los grupos hegemónicos etiquetan como el capital cultural valioso.

En una sociedad de clases (Calvo y Martín,1993:44) la educación es necesariamente un proceso de violencia simbólica, en el sentido que implica la imposición de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario; para comprender la realidad sociocultural de un programa educativo es necesario estudiarlo de la misma manera que se configura en la escuela, bajo acciones internas y externas a la comunidad y a los participantes y agentes de la misma; la escuela desempeña un papel importante al

legitimar y reproducir la cultura dominante incorporando los intereses e ideologías de clase.

La dinámica de reproducción cultural funciona regularmente en dos formas:

La primera se presenta cuando la clase dominante ejerce su poder al definir lo que cuenta como significado y al hacerlo se disfraza la arbitrariedad cultural, en nombre de la neutralidad se enmascara su fundamento ideológico; la segunda se refiere a la clase y el poder cuando se conectan con la producción cultural dominante.(Giroux,1992:119-122)

Para analizar el papel que está jugando la escuela como proyecto social es necesario comprender mejor las conformaciones culturales propias de los diferentes grupos de edad, gremios o instituciones; la cultura es entendida como un ordenador de la vida social que da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos, a las prácticas sociales y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas; el concepto de cultura ha estado íntimamente relacionado con las estructuras de las relaciones sociales en diferentes tipos: dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia, no simplemente como una forma de vida sino como forma de producción a través de la cual diferentes grupos, desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder y vista como campo de lucha en el cual la producción, legitimación y articulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto.

La vida escolar está frecuentemente mediada a través del enfrentamiento entre las culturas dominantes y las subordinadas representadas por los alumnos (Giroux y McLaren,1991:95), los maestros pueden lograr cierta visión hacia las formas en las cuales las experiencias en el aula están necesariamente entrelazadas con la cultura, con significados que emplean los estudiantes en sus encuentros y con formas de conocimiento escolar dominante; es la síntesis cultural que conforma un *currículum*, tanto en el momento de su constitución estructural como en su desarrollo procesual, en el cual están presentes el conflicto, la interrelación entre desiguales, la propia que producen los contenidos culturales, los elementos dominantes y los que guardan subordinación y resistencia; ciertamente en el desarrollo del *currículum* desde lo procesual-práctico se intenta comprender su constitución y devenir, tanto de los sujetos como de la institución misma.

En este sentido se considera al currículo escolar "...como un proceso social que organiza y reproduce implícita o explícitamente, en diferentes grados y dentro de la escuela, el conocimiento disciplinario, los valores y creencias de la cultura hegemónica dominante..." (Marín y Galán,1986:41) y que en dicha escuela se expresa en momentos dialécticos: el formal, que enuncia los lineamientos institucionales, el real que es producto del proceso histórico vivido en la institución y el oculto, que presenta las interrelaciones entre las instancias formales y de las condiciones reales que constituyen a una institución escolar y que en forma implícita y latente subyacen. Por ello el *curriculum* no se constituye exclusivamente por aspectos estructurales y formales, en él están presentes otros elementos no tan neutrales; recordemos que como arbitrario cultural está integrado por elementos de diversas conformaciones culturales dentro de una estructura dinámica o relativamente estable; como una propuesta político-educativa se encuentra estrechamente articulados a él los proyectos sociales sostenidos por los diversos grupos que lo impulsaron o determinaron.

Paralelamente, Giroux y Peter McLaren (en McLaren,1997:51) se han esforzado por explicar teóricamente el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en el desarrollo de los currícula; de acuerdo con ellos, el carácter procesual es fundamental para comprender su constitución determinante como conservador de instituciones escolares concretas. El desarrollo de la teoría crítica de la educación debe relacionarse con el progreso profesional de los enseñantes; demanda una disposición para pensar críticamente, por ello es preciso que sean los propios docentes quienes construyan la teoría educativa, por medio de una reflexión crítica sobre sus conocimientos prácticos. El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis, en donde la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final (Santos,1996:10). La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de resultados, todo sometido a exigencias de reflexión, a la interrogación permanente y al debate continuo.

Enfoque fenomenológico

La presencia del enfoque fenomenológico social en el análisis permite recuperar el análisis histórico y social, pero sobre todo el carácter subjetivo y la participación de los sujetos implicados en un proyecto curricular para tratar de comprender los comportamientos en y de los procesos

curriculares, el análisis de sus efectos y su repercusión en la sociedad. La educación, el *curriculum* y la enseñanza "...constituyen esencialmente un proceso o una actividad que tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad, cuyos protagonistas han de tomar un gran número de decisiones que son sometidas a una norma, el mundo social es demasiado fluido y reflexivo para permitir sólo la sistematización..." (Carr y Kemmis, 1988:53). Se requiere de un esfuerzo colectivo por comprender el medio, la forma y acción en donde el sujeto interactúa y aprende; aportaciones como las de Berger y Luckmann (1991:93) señalan que la sociedad no es un sistema independiente a las relaciones con los factores externos y los miembros de ella, sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por la transmisión de significados a través de sus miembros.

De acuerdo con Max Weber (en Berger y Luckmann, 1991:33) la sociología como ciencia intenta el entendimiento interpretativo de la acción social; en dicha acción se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo; en este sentido la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva, consiste en la participación positiva, o en abstención deliberada de tal intervención o con un consentimiento pasivo; la acción es social en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante o los individuos, tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia; igualmente Berger y Luckman (1991:68-70) se han preocupado por mostrar cómo se produce el orden social, a través de redes de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden; la indagación se centra en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y se establece esa red de relaciones y en comprender cuáles son los significados que permiten que se constituya el orden social en una determinada realidad social.

Estas formas dimensionan el currículo más allá de procedimientos propios de la racionalidad instrumental, recuperan aproximaciones que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproduccionistas y críticas de la educación; analizan el *curriculum* desde su diseño, desarrollo o evaluación; esclarecen las formas y medios políticos que las instituciones educativas norman, controlan o legitiman a través del proceso de formación, el cual se constituye en un proceso dinámico, continuo y participativo en donde lo fundamental no es el diseño del plan de estudios sino su puesta en marcha, incluyendo los procesos que se gestan durante su ejecución como son: las acciones docentes, los comportamientos de alumnos, los métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos y en general lo que existe y sucede en el aula, las normas y los lineamientos del plan curricular, etc. Lo curricular ya no sólo constituye una acción objetiva,

no se trata una acción sobre un objeto ó incluso sobre las personas, es una acción subjetiva que actúa con otros sujetos, es la acción que surge de la interacción simbólica entre ellos.

Estos nuevos enfoques debaten el significado del *curriculum* en la escuela en relación con la legitimación, selección, distribución del conocimiento, ocultamiento del poder, proyecto, homogeneización e ideología. Sus estudios permiten comprender los elementos de la conciencia social, como constante lucha entre la conciencia falsa y la conciencia real. Como fenómeno se manifiesta en dos aspectos: como sistema ideológico instituido (religión, moral) y como sistema de actitudes y opiniones, hábitos, costumbres, juicios, comportamiento familiar, reacciones ante determinadas situaciones; la ideología no solamente es la manifestación práctica y teórica de la falsa conciencia sino permite comprender los mecanismos de explotación y enajenación.

Hay que recordar que de la forma en que se conciba al *curriculum* se determina el carácter conceptual y axiológico de la evaluación. Si es entendido como plan de estudios es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos de dicho plan y sus formas de estructuración; si es visto como un proceso que trasciende al plan de estudios, su evaluación involucrará los efectos que ocasiona su implantación en la práctica educativa. La evaluación entonces supondrá un tratamiento teórico y metodológico distinto; este enfoque abre la posibilidad de cuestionar acerca de la construcción del conocimiento, para comprender a las instituciones como las instancias o mecanismos ideológicos de la escolarización, que silenciosamente se estructuran, reproduciendo prácticas hegemónicas, a través de un *curriculum* oculto, que como práctica cotidiana asegura la subsistencia y el funcionamiento educativo de la escuela, donde el contenido de aquel está constituido por el conjunto de valores, normas y prácticas implícitas y efectivas que al Estado le interesa introyectar en los sujetos que participan del hecho educativo.

A través del currículo se ejerce un "...control social, ya que funciona como uno de los principales medios de transmisión cultural, el cual es utilizado para preservar a la clase capitalista en el poder..." (Marín y Galán en UNAM, 1990:415), el cual se concreta a través de la práctica cotidiana en el aula. Se le puede definir de tres dimensiones: a) formal (Plan de estudios); es el que determina y organiza de manera explícita, entre otros, los contenidos y objetivos; b) vivido o real, corresponde a la práctica educativa diaria con todos los elementos que en él intervienen, como lo administrativo, el docente, alumno, etc., y c) el oculto. Dentro de la práctica pedagógica el currículo oculto orienta y transforma a través del saber

teórico; es decir, con la liberación de la conciencia, la producción de autoconciencia requiere también de una habilidad para descodificar y criticar las ideologías inscritas en las formas o en los principios estructurantes detrás de la presentación de imágenes o en los materiales curriculares.

El *curriculum* como proceso

Percibir al currículo (Ruiz,1998:28) como proceso, es pensarlo desde la determinación del modelo, la formulación de objetivos y selección de contenidos, atendiendo los antecedentes académicos y educativos, así como los intereses, visiones políticas y educativas que sostuvieron los sujetos involucrados en la decisión de su planeación hasta la caracterización de las formas en que es interpretado y llevado a cabo por parte de maestros y alumnos en el salón de clase a lo largo del proceso de la formación escolarizada. El currículo como proceso comprende cuatro fases: el análisis de las condiciones y necesidades del contexto, político y económico, el diseño curricular, la aplicación curricular y la evaluación curricular.

En la elaboración formal del *curriculum* (Marín y Galán,1986:42) están plasmados los lineamientos pedagógicos, psicológicos y filosóficos conforme a los cuales se pone en práctica el proceso de la formación pretendida; existe teóricamente en congruencia con la política y la organización legal, académica y administrativa propia de la facultad, escuela o nivel educativo de que se trate, por lo que adquiere ciertas características que pueden generar contradicciones al ser llevado a la práctica; es decir, al vivirlo, contradicciones que se explican por el proceso histórico-social y económico de vida de la institución.

El *curriculum* como proceso y práctica (Popkewitz en Gimeno,1989:309) no se reduce exclusivamente al plan de estudios sino que comprende su diseño, aplicación, seguimiento de las condiciones contextuales que enmarcaron acuerdos, desarrollo, caracterización de prácticas dentro y fuera del salón de clase, enfatiza la cooperación y las funciones como roles constitutivos de la acción social desde el punto de vista consensual de la interacción social y de las intencionalidades sociales, académicas, políticas y culturales que se manifestaron en el grupo y de los que participaron en su diseño; no debe ser considerado como algo estático, pues está basado en necesidades siempre cambiantes y en los avances disciplinarios que

también son continuos; ello implica la necesidad de adecuarlo en forma permanente en base a la evaluación realizada de él en sus aspectos tanto internos como externos; su aplicación genera efectos en las relaciones que se desarrollan en el aula, combinando los lineamientos formales con el conjunto de valores, intereses, expectativas y actitudes que adoptan y sostienen maestros y alumnos.

Durante la enseñanza el currículo matiza la formación profesional, convirtiéndola en práctica pensada y vivida; práctica pensada, en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación, la profesión y la educación que expresan los sujetos que orientan la toma de decisiones y se encargan de su planeación; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones y expectativas que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje.

El análisis de un proyecto curricular se constituye en una práctica necesaria (Sánchez, 1976:292-295) cuando se utiliza para esclarecer sus distintos momentos y las implicaciones de su práctica. Las relaciones del fenómeno de la evaluación se presentan como un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado, que guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales; la mayor parte de estas construcciones se encuentran en el *currículum* oculto, pues los intereses, ideales o aspiraciones que refieren los sujetos no están pensados en función de una clase social sino en cualquier tipo de intereses, aspiraciones o ideales. Son aquellos aprendizajes ocultos que se adquieren cuando se aprende, es decir, aquello que no está inscrito formalmente, pero que se aprende cuando se aprende: normas, patrones de conducta, los valores, escenarios, las prácticas sociales, para qué sirve lo que se aprende, cuándo se olvida y sus efectos secundarios.

Henry Giroux distingue tres perspectivas que permiten construir la categoría de *currículum* oculto:

La tradicional (Jakson), desde los liberales (Young, Keddie y Whitty) y por los radicales (Bowles y Gintis, Carnoy y Levin, Apple, Giroux, Penna y Mac Laren); estos autores coinciden en que en el *currículum* visto desde su construcción es necesario problematizarlo, analizarlo y desarmar su lógica. (en Landensman, 1988:9)

De acuerdo con Carrasco, el *curriculum* oculto se entiende como:

El conjunto de aprendizajes, reglas, normas y comportamientos usuales, tanto del profesor como de los alumnos, a través de los cuales se asegura la continuidad y reproducción de ciertos saberes, usos sociales y valores admitidos. (Carrasco, en Castillejo, Colón, Escamez, García, Marín, Samvicens, Sarramona y Vázquez, 1985:172)

El contexto en el que se da el *curriculum* oculto supone dos posiciones: las creencias implícitas a partir de las cuales se aprende lo nuevo y los estados finales hacia los que se tiende o que se intenta conseguir; la enseñanza y el *curriculum* tienen un transfondo sociohistórico.

Se proyecta una visión de futuro, la educación constituye una actividad social cuyas consecuencias son fundamentales en el desarrollo individual, social y político; cada acto de enseñanza y de aprendizaje puede someterse a su revisión, problematizarse en su contexto social e histórico para construir otros juicios que faciliten o debiliten el progreso hacia una sociedad más racional y justa. (Carr y Kemmis, 1988:56)

Jackson (en Díaz, et al., 1993:29) concibe al *curriculum* oculto como un mecanismo de adaptación a la sociedad, permite introducir las exigencias que plantean las relaciones sociales del trabajo; como instrumento de control social actúa en una forma igualmente sistemática que el *curriculum* formal. Dichas exigencias están marcadas por la existencia de tres elementos:

La autoridad, el grupo y la evaluación, como componentes del currículo oculto, el enseñar a vivir en comunidad, el aceptar los juicios y valores de los demás, regular la intervención propia y ajena, competir, aceptar evaluaciones y el establecimiento de jerarquías, tiene que ver con el aprendizaje del comportamiento personal en sociedad; en el mismo sentido Eggleston refiere que el aprendizaje de *curriculum* oculto es una práctica del consenso, donde las normas de tipo académico y disciplinar se utilizan como recurso regulador del comportamiento humano. (Díaz et al., 1993:29)

En la escuela se establecen contextos, espacios físicos, que forman parte del contexto social (Apple, 1986:50y117); el salón de clases es el lugar donde maestros y alumnos confirman sus roles, estatus y funciones sociales; la clase fortalece esta composición social y sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos, se presenta en una red de suposiciones que a su vez son internalizadas por los estudiantes estableciendo límites de legitimidad y de control que aseguran el aprendizaje de hábitos y reglas de conducta social; estas

formas de conocimiento o capital cultural ideológico de la racionalización técnico-administrativa en la que se basan y que en parte está generada por el Estado, se ven inmersas en una amplia acumulación de capital cultural hegemónico y de legitimación social.

La noción de *curriculum* oculto se aborda no sólo por la necesidad de explicitar el conjunto de experiencias y aprendizajes que no necesariamente se hacen presentes o manifiestos, sino porque estos aprendizajes en una forma sutil se incorporan al aparato productivo e intelectual. Se presenta como un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones diferentes (Glazman y Figueroa,1981:376); es decir, es el reflejo de la totalidad educativa en tanto que en él confluyen interactuando todos los aspectos de la realidad educativa y como síntesis instrumental es una representación de la política educativa en una institución de enseñanza. Intentar esclarecer la línea ideológica del *curriculum* es dejar al descubierto la intencionalidad política que sustenta el proyecto curricular que propone la institución para llevar a cabo la formación profesional, ello requiere de un examen del contexto social, político, económico y educativo que lo enmarca y que a su vez se traduce en lineamientos académicos que norman al proceso educativo; este cuestionamiento se hace con base en una postura crítica que ante todo confronte la pretendida neutralidad del diseño curricular.

Un enfoque social crítico busca nuevos tipos de explicaciones que no se correspondan con las generalizaciones y predicciones; busca métodos libres de la eficacia causal; procura ofrecer a los individuos un medio para concientizar a los sujetos de cómo sus objetivos y propósitos pueden reprimir o distorsionar la comunicación y el entendimiento. La crítica ideológica (Carr y Kemmis,1988:151) puede posibilitar la búsqueda de acciones diferentes, suministra un tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán las condiciones de sus actuaciones, busca la causa de los equívocos colectivos en los grupos sociales, pues no alcanzan su comprensión correcta porque bajo la presión de los sistemas ideológicos han aceptado pasivamente una explicación de la realidad que les impide reconocer y perseguir sus intereses y objetivos comunes.

Por este motivo la crítica se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar el orden social; les da la posibilidad de cuestionar acerca de la construcción del conocimiento para comprender a las instituciones como las instancias o mecanismos ideológicos de la alienación, que silenciosamente estructuran, reproduciendo prácticas hegemónicas a

través del *curriculum* oculto, que como práctica cotidiana asegura la subsistencia y el funcionamiento educativo de la escuela.

El desarrollo de una pedagogía de política cultural (Giroux,1993:207) permite comprender la manera en que se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en que se mueven las personas, proporcionando herramientas críticas necesarias para analizar aquellas representaciones e intereses socialmente construidos que organizan lecturas parciales del plan de estudios. Desde la perspectiva política, Apple (en Giroux,1990:58) identifica dos posturas: la crítica y la democrática. La postura crítica remite la cuestión del control al predominio ideológico de un grupo social, la clase dominante sobre la menos favorecida, tal hegemonía implica que los patrones fundamentales resulten solidarios por la existencia de reglas tácitas y habitualmente no conscientes, acompañadas del poder y el control económico. La democrática, está organizada desde el concepto de orden, entendido como el conjunto de diferencias similares que se caracterizan por su autocrítica respecto de cómo ejercen la función reguladora en el acceso al mundo del conocimiento.

La sociedad en proceso de modernización debe mantener su crecimiento en función de su propia actuación, elaborar sus interpretaciones, recuperando los valores aprehendidos en su cultura, ser capaz de adoptar actitudes reflexivas y críticas frente a otros marcos de valor con que actúe en la realidad, asumir conciencia de su momento histórico para comprometerse en acciones viables y posibles, estableciendo un enlace entre el sujeto y el conocimiento (Fromm,1994:33). Si tenemos conciencia de la realidad sin deformarla podemos cobrar conciencia de nuestras necesidades reales y verdaderas, sólo si la conciencia falsa se transforma en conciencia verdadera.

En 1974, a través de la Asociación Americana de Investigación Educativa, en Chicago, se presentaron más de 150 trabajos (algunos de investigación en torno a la evaluación curricular) dedicados al ámbito curricular, las preocupaciones centrales giraban en torno a quién había de ejercer la función de evaluar: ¿maestros, administradores, sociólogos, filósofos, evaluadores internos o externos?. Lo que es claro es que quien realice la evaluación deberá ser capaz de llegar a formular juicios de valor justificables, más que a medir cosas o determinar si las metas se alcanzaron o no; identificar los valores reales y calcular su peso desde el punto de vista de las necesidades de quien lo consume, pero siempre con miras a eficientar la productividad en el cumplimiento de la función institucional.

La evaluación se considera (Elliott,1993:117), más allá de una serie de acontecimientos periódicos y mecánicos, como un proceso sistemático y continuo que pretende ayudar a los profesores en su desarrollo profesional y a planificar su tarea, además de colaborar en su formación permanente y ayudar a ajustar las necesidades que tanto el profesor como la escuela enfrentan; se constituye en un elemento fundamental que a través de la recopilación de la mayor cantidad de información, se pueden formular juicios de opinión en los que participan tanto expertos como los propios usuarios del programa a fin de modificarlo; para ello se recurre a fuentes como la observación del proceso dentro del salón de clase, los productos del alumno, los comportamientos intencionados o no, la participación de los sujetos que intervienen en él, las relaciones existentes entre la clase, el programa, el dominio de destrezas, los conocimientos y las habilidades tanto de maestros como de alumnos, etc. Indica Elliott que debe mantenerse un seguimiento permanente, es decir un "control de la calidad del programa", ya que un currículo que funciona satisfactoriamente durante cierto tiempo y bajo condiciones determinadas puede convertirse gradualmente en obsoleto y requerir de modificaciones o reemplazo.

Paralelamente, los trabajos de Joseph Schwab (Torres,1998:79) señalan que el campo del *curriculum* está moribundo; de acuerdo a él, presenta fallas y discontinuidades entre los procesos de escolarización y las desviaciones de los temas con los campos científicos, pues se encontraba una exagerada confianza en la teoría -la que era aplicada a este campo-, por lo que el maestro recurría a planteamientos eclécticos, los cuales ponían en evidencia el carácter fragmentario y particular de las teorías; para mejorar este sentido de la educación se requería de la acción artística en el campo de la educación acompañada de estudios empíricos en el aula, principalmente para descubrir fallas, fricciones y efectos secundarios de las acciones curriculares y con ello generar soluciones alternativas para los problemas planteados.

Este enfoque procesual del *curriculum* (en Carr y Kemmis,1988:36) reconoce que los maestros son la figura central de la actividad curricular, en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas; bajo este punto de vista los modelos educacionales no pueden verse como sistemas, medios ó alternativas técnicas cuyo único objetivo sea alcanzar los objetivos; su orientación, es la deliberación en la práctica y la intervención razonada en el trabajo pedagógico.

Dicho autor señala que los actos en los que se participa nunca controlan ni determinan por completo el desarrollo de los acontecimientos en la clase

o la vida escolar, es importante recuperar el sentido de la razón para tratar de diferenciar lo que está fuera de lo que existe en el individuo; es un intento de autonomía y responsabilidad compartida, siempre que pase por un acto de autorreflexión y de emancipación; es liberarse de falsas conciencias (Giroux,1992:231); aunque es una acción individual debe inscribirse en la naturaleza del ser social, basarse en prudentes decisiones informadas para potenciar las acciones en la construcción social a través del estudio de las contradicciones de la vida cotidiana, de las mediaciones entre los individuos, su sociedad y sus significados en el marco del escenario mismo de la acción política.

En este enfoque, el profesor se involucra con compromiso en lo educativo, recupera no sólo el aula sino a la institución como práctica instituyente de intervención social, abre espacios colectivos de análisis, de discusión, de debate y confrontación; cuestiona, problematiza su saber y su hacer docente; ¿para qué educa, qué es educar, qué dimensiones sociales atraviesan a lo escolar, a él, al alumno, qué sentido tiene la escuela, qué juegos de poder subyacen implícita y explícitamente en el currículo, la influencia de control, poder, autoridad, cómo las fuerzas políticas y sociales inciden en la práctica educativa?; se rebasa al mero quehacer técnico para destacar su dimensión ideológica, se coincide en trabajar al *curriculum* oculto como categoría teórica fundamental para el desarrollo curricular.

Para Kemmis (1988:79) la teoría crítica del *curriculum* no deja que la elaboración técnica del mismo esté en manos de expertos extraños a la escuela, ni se cierra al trabajo de los profesores en forma individual o de grupos de profesores en el seno de las escuelas; más bien ofrece formas de trabajo cooperativo, mediante las cuales los profesores y otras personas relacionadas con la educación, en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación, que analicen los presupuestos y actividades educativas del Estado, no solo en teoría a través de ideas críticas, sino también en la práctica, mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación en el marco de una política educativa práctica e innovadora.

Cuando el *curriculum* es enfocado para ver el problema de la reproducción social, es necesario resaltar la selección de una cultura legitimada socialmente en el sistema educativo, sus categorías para clasificar sus contenidos así como sus formas culturales, la selección y la legitimación de las relaciones dentro de la escuela y del salón de clase, la distribución y el acceso a diferentes tipos de cultura y conocimientos diferentes. Se deben cuestionar las lógicas que subyacen en las relaciones institucionales entre poder, conocimiento y control; se puede decir que empieza una tendencia

liberal en el *curriculum*, que establece una relación completamente diferente entre poder y orden social en el salón de clases, se tratan de aclarar prácticas contra hegemónicas en el aula, de esclarecer los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela, sus sitios de dominación y contestación, se intenta un espacio de búsqueda creativa con orientación y direccionalidad crítica tanto en lo conceptual como en lo práctico.

De acuerdo a la teoría de la correspondencia se afirma que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, normas, habilidades, la fuerza de trabajo y la interacción entre clases, se reflejan en la dinámica social de la confrontación escolar cotidiana a través de dos niveles; el primero, señala que la educación y la escuela tienen una relación particular con la ideología dominante, no sólo produce sino reproduce, y en el segundo la escuela funciona a través de las relaciones escolares para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos sociales. (Giroux, 1992:91)

La escuela y el trabajo escolar se encuentran como epifenómenos, este modelo de producción no sólo produce mercancías sino produce personas; las necesidades de la economía determinan las funciones y normas de la escuela por lo que a través de la estructura de las relaciones sociales en la educación se habitúa al estudiante en la disciplina en su lugar de trabajo, desarrollando tipos de conducta personales, modelos de autopresentación e identificación de clase social; en este marco es importante señalar la competencia del profesor por ejercer el control total, su autoridad y status, imponer su saber sobre los alumnos en la práctica docente cotidiana; la justificación del maestro hacia la docencia y cómo se puede definir y reproducir a través de la clase y de la interacción con los alumnos, descansa en el hecho de que debe ser visto como sujeto mediador entre los fines operativos objetivos y los alumnos, como reproductor de actitudes y controlador de las conductas y situaciones de aprendizaje.

La naturaleza contradictoria en el aula se constituye como un espacio de exploración no sólo del conocimiento sino de qué tipo de conocimiento es el que se debe abordar y construir y de las diversas significaciones que el grupo experimente e interprete en el discurso cotidiano, ya que esas experiencias dichas o no dichas en una cultura subordinada, como es la del aula, se pueden claramente explicar y ser reflejo de la sociedad dominante; autores como Apple obligan a revisar la actuación del docente en la dimensión cultural-social-económica en un plano macro, misma que no sólo atraviesa al alumno sino también a él, ya que se encuentra mediado

por la ideología, la visión de ciencia y de una sociedad a la cual se incorporará en un futuro inmediato.

La educación se enfoca como una práctica guiada por intenciones complejas (Carr y Kemmis, 1988:54) que se hallan a veces en competencia entre sí y a su vez se van modificando a la luz de las circunstancias; la posibilidad es la disposición para actuar con prudencia y justicia; la cual se guía siempre por una disposición moral en el proceder correcta y justificadamente (lo que los griegos llamaban *phronesis*). La *praxis* rehace las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan. Este planteamiento es dialéctico, en el sentido que implica la búsqueda de contradicciones, no es rígido ni mecánico; es una forma de pensamiento abierto e interrogativo cuyas reflexiones han de ir y venir entre elementos como la parte y el todo, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto, el ser y el devenir, en cuyo proceso es posible que se descubran contradicciones, pero a medida que se van revelando éstas se demandan nuevas ideas y acciones constructivas para trascender el estado de contradicción.

Las prácticas cotidianas de interacción refieren aspectos procesuales y estructurales en las que los actores pueden ejercer el poder de decisión (Nieto en Díaz, 1997:90); en este sentido, el *curriculum* permite prácticas alternativas a través de las oposiciones, resistencias y luchas de los que participan en él. Acciones que también aspiran a legitimarse y sustituir a las ya institucionalizadas; se manifestarán a través de la operación de la vida escolar, sus horarios, distribución de aulas, disponibilidad de campos, el recorte que realiza el profesor sobre la parte del *curriculum* que queda bajo su responsabilidad, al elaborar el programa que entrega a sus estudiantes, intercambio de opiniones y la comunicación pedagógica entre estudiante y profesor.

Las interacciones comunicativas dentro del aula forman parte de estas prácticas de construcción de significados o conceptos científicos; para construirlos es necesario conectar las acciones o los eventos en un contexto más amplio; el significado que asignemos a una acción consiste (García, Hernández, Rigo, Díaz y Muria en Díaz, 1997:158) en las relaciones que construimos entre ella y sus contextos. El contenido que se transmite en los distintos momentos del *curriculum* vivido, el enfoque teórico ideológico del contenido, los criterios de selección, la organización, criterios vigentes en función del avance del conocimiento, son congruentes con la formación académica, cómo se recupera en cada curso, construcciones, ausencias,

cómo repercute en la calidad del rendimiento escolar y en su práctica profesional, etc.

Uno de los puntos centrales de carácter axiológico es la participación en el proceso de evaluación, ¿quiénes son los que deben participar en él?, ¿cuáles serán esos valores desde los cuales se analizará el objeto a evaluar?, ¿quién los define?, ¿qué tipo de compromiso político, social, institucional, de grupo tienen?, ¿qué relación entre la posición humana y lo social se establece en esta práctica?; diríamos que aquellos involucrados e interesados en su realización. Esta posición recupera la construcción de un juicio en la medida que los juicios y valoraciones las referirán los sujetos, los sectores o instituciones sociales que se encuentren en situación de evaluación y quizá sea otro sector quien tome las decisiones, como se refería en el enfoque técnico. En este enfoque son de vital importancia las relaciones de participación de los sujetos tanto en el sustento teórico como en el de carácter valorativo, de ello dependerá el andamiaje conceptual con el que se refiera al objeto y sobre todo la pertinencia en la formación de los sujetos para su incorporación.

Sentido comprensivo de la evaluación

Es aquí donde el recuperar a la evaluación desde una actitud comprensiva y argumentativa puede ayudar a los que se involucran en ella a transitar de una evaluación pragmática a una evaluación potencial, pasar del ¿qué? a el ¿para qué evaluar?; comprensión y valoración juegan un papel fundamental en el desarrollo de este enfoque del proceso evaluativo. Es vía para la constitución de los sujetos sociales en los procesos curriculares, se constituye en y a partir de la conformación socio-cultural de la que forma parte; incorpora valoraciones, conocimientos que son significativos para ese entorno cultural que le otorga sentido, mismo que cambia en relación a los distintos sujetos sociales por su pertenencia a un grupo o sector que orientará sus intereses ideológicos específicos o ayudará a reconstruir histórica y socialmente el proyecto curricular.

Las relaciones entre la escuela y la sociedad desde la teoría de la resistencia ayudan a:

Redefinir las causas y el significado de la conducta de oposición, la construcción de la resistencia tiene que ver con una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela, alude a la noción de dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático, ni siempre concluido; señala la necesidad de comprender las formas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas, las estructuras de dominación y opresión.

La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su guía, debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha por la emancipación propia y social. (Giroux,1992:144-146)

Otro autor relevante en este enfoque es John Eggleston (Gimeno. en Gimeno y Pérez,1994:153-154), quien centra su atención en el problema del conocimiento acumulativo y gradual de generación; es decir, el que constituye la cultura de la sociedad, señalando su importancia en la transmisión, legitimación y distribución social del poder; enfatiza la presencia e importancia de la escuela y del *currículum* en la sociedad industrial, considerándolos como elementos de control social y de legitimación del conocimiento (dado, no negociable), ligando el currículo al desarrollo de las sociedades importantes para el orden del sistema social. A través del análisis histórico-social trabaja los conceptos de poder, elites, control social, roles, selección social, grupos de presión, etc., abriendo una posibilidad reestructuradora por parte del maestro.

En el enfoque psicológico, los trabajos psicoanalistas freudianos y lacanianos recuperados por Pichon Riviere y José Bleger (en Pichon,1983:114), replantean la concepción de conducta desde un punto de vista molar, es decir como totalidad organizada, formando una unidad de experiencia y de significado: el ECRO (esquema conceptual referencial operativo); pues toda conducta es una parte específica de relación interpersonal. El *currículum* aparece como un espacio de esclarecimiento que permite considerar avances, retrocesos y ansiedades desde los grupos de trabajo escolar; la noción de praxis y la categoría de totalización permiten vincular, desde el grupo, su propia dinámica. La reflexión pedagógica como práctica educativa es un instrumento potencializador de la actividad realizada por los sujetos sociales, con la cual se constituye a la educación como una posibilidad consciente de generar proyectos colectivos, de creación y producción social y no solamente la mera satisfacción de las demandas del mercado de mano de obra.

En este marco la evaluación curricular se presenta como "...un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, de síntesis conceptual valorativa a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un *curriculum*..." (De Alba, 1991:133), el cual permite la comprensión de un conjunto de prácticas, interacciones, roles, intercambios de ideas, códigos que se presentan en la vida académica de la escuela entre los actores que participan de su desarrollo y las autoridades. Para Ruiz (1998:13) es una estrategia continua que se encarga de asegurar el desenvolvimiento constante del proceso curricular, toda vez que por medio de ella es posible obtener información útil y pertinente sobre el estado en que se encuentra el desarrollo curricular y con ello se pueden establecer acciones y medidas correctivas; es decir, la toma de decisiones considera las condiciones determinantes y determinadas para la formulación del juicio evaluatorio, tomando en cuenta los múltiples espacios de autonomía relativa que se dan en las relaciones significativas entre los diversos sectores de la sociedad y las instituciones.

Lo curricular se establece como un compromiso académico-político que refiere los niveles del carácter axiológico de la evaluación como son los valores fundantes-instituyentes, la elección teórica y la participación de los involucrados en dicho proceso (tanto de aquellos a los que se les ha conferido la facultad de evaluar, como aquellos que están sujetos al proceso); se realiza una valoración continua de la comprensión del programa, sus interpretaciones y reacciones, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y la negociación oportuna en la toma de decisiones.

Como cada integrante que participa en un proceso de evaluación posee sus propias perspectivas de valor y sus intereses específicos que se recuperan como los criterios para la práctica de la enseñanza y el desarrollo del programa, ayuda a decir qué y cómo hacerlo, concibiendo al *curriculum* como un todo que se analiza, se explica, comprende y construye, su conocimiento supone reconocer el programa como una totalidad, en su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros, sus dificultades y sus significados relevantes por quienes lo viven; en dicho proceso pueden aparecer conflictos entre los evaluadores y el grupo, o entre diversos grupos; el conflicto (Santos, 1993:28) puede convertirse en una situación propicia para el análisis si se consigue obtener cierta claridad de los elementos que confluyen en él, éstos son necesarios en la vida de las instituciones; más que silenciarlos, destruirlos o negarlos hay que aprovecharlos como fuente de conocimiento, que dé respuesta a las necesidades y puntos de vista de las distintas audiencias, dando lugar a consensos, a base de considerar todos los posibles criterios y perspectivas de un modo equilibrado sin notables preferencias en torno a determinadas

posturas, clarificando los complejos procesos de la organización de la enseñanza y del aprendizaje.

El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión y la utilización conveniente de la información; presupone el camino para que los distintos participantes del proceso de evaluación se muevan en busca del valor del programa; que desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa se construya el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. Es el diálogo quien potencia los criterios de valor de las acciones educativas y el ejercicio democrático de la evaluación al poner al servicio de valores públicos y de los justos intereses profesionales de quienes trabajan y convertir tanto a los informes de evaluación como a la evaluación misma en posibilidades de participación para generar nuevos procesos y dinámicas institucionales diferentes. El diálogo, se alimenta de varios niveles:

Por la negociación inicial sobre el sentido de la evaluación, por la naturaleza de sus fines, por los focos del análisis, por los métodos de exploración, por los procesos de discusión, por las discusiones éticas y por la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión; hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo, intentar hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas.

Se potencia discutiendo los criterios de valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, explicitando los criterios éticos, pretendiendo asegurar el ejercicio democrático y mantener un equilibrio entre el derecho de la privacidad de las acciones y de las informaciones y las necesidades de conocimiento y responsabilidad social. (Santos,1995:37)

Lo anterior va más allá de cambiar las formas de evaluación que pudieran caer en procesos de simulación o en significaciones que no correspondan a elementos racionales, reales, agotados sólo por lo instituido, sino a la centración del sujeto, su visión de conocimiento y de docencia; confrontar el problema del conocimiento desde la construcción del sujeto permite concebir la realidad como un campo de fenómenos que tiene diversas modalidades, distintos procesos que la conforman y articulan según sus particularidades espacio temporales, estructurales o coyunturales. Debe ser aprehendido utilizando el razonamiento complejo, es una función de reconstrucción y de apertura más allá de la objetividad. En este sentido, la evaluación curricular recupera la concreción de las producciones, reconoce posibilidades y límites analíticos, rompiendo con ellos en un sentido de movimiento dialéctico para constituirse como campo de problematización, de observación y de transformación.

La evaluación curricular pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que se estén generando, esclarecer porqué las cosas han llegado a ser cómo son, para lo cual es necesario saber realmente como son.

Se debe ir más allá de sus logros o fracasos, comprender el significado de procesos y productos complejos, a corto y largo plazo, explícitos y ocultos; se requiere de un cambio que desde un análisis crítico comprenda las actuaciones de los sujetos, lo que se implementó en su desarrollo, orientando con ello nuestras prácticas, pues al asumirnos como sujetos de aprendizaje queremos intentar transformar la realidad, rebasar la figura del docente como coordinador, como un miembro más del grupo y llevarla a la figura del investigador del propio proceso curricular, cambiar la imagen de la evaluación como consecuencia de un cambio real no solo en lo estructural sino en la acción misma de sujetos.

Ciertamente la evaluación facilita el perfeccionamiento de los profesores (Santos, 1995:44) al hacer que desde las preguntas y los juicios externos se interrogue, dialogue y entienda lo que sucede con el programa; mirar en este sentido la práctica del docente es considerarlo como un sujeto cognoscente, es ver a su actividad como fuente de riqueza, que colectivamente puede potenciar actitudes, destrezas, valores e intereses, es reconocer los aspectos valiosos que puede ofrecer la evaluación; aunque es un proceso complejo, hace que los propios participantes practiquen la evaluación y sean sujetos de ella. Comprenderla es revalorar el sentido cualitativo que posee; recuperar la reflexión, la construcción del juicio en la valoración no sólo del ¿cómo? y sus resultados, sino el ¿para qué de ella?

Su logro dependerá en gran medida de que en las escuelas se promueva la discusión en equipos y en plenarios a través de construcciones teóricas y metodológicas, intercambio de análisis, de experiencias y procesos de reflexión colectivos.

Deberá ser promovida en un sentido de libertad, compromiso y responsabilidad para asumirse como práctica instituyente, realizando prácticas de autogestión en nuestros escenarios educativos y a través de proyectos colectivos (Nieto en Díaz, 1997:89-90), con actividades estructuradas y no estructuradas institucionalmente, mediante las que los actores compartan, objetiven y acuerden sobre los componentes centrales

del *curriculum*, son ellos quienes le van dando forma y contenido en diferentes eventos de comunicación, traducen relaciones de poder, códigos y planos de realidad social que ejercen diferentes tipos de demandas de presión entre sí.

De esta manera el *curriculum* es moldeado colectivamente por diversos agentes hasta materializarse en las interacciones cotidianas en los ámbitos individuales del profesor y el alumno. Se establecen determinaciones estructurales que definen el margen de acción que los sujetos tienen como grupo y como individuos, se constituye un espacio privilegiado para que los sujetos logren construir proyectos educativos diferentes.

Durante el proceso de evaluación (De Alba, 1989:168) se da un interjuego de comprensión y valoración; para conseguir la comprensión es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural, congruentes a la diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar y recuperar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses e interpretaciones de los protagonistas; la comprensión ciertamente tiene una relación con los valores y a través de ellos los procesos y resultados son interpretados; es necesario que los evaluadores conozcan y tomen en cuenta el principio de pluralidad del sistema de valores puestos en juego; pero, ¿quién determina los valores?, ¿cuáles son estos?, ¿cómo se definen? y ¿cuáles se aceptan como necesarios? 

La efectividad de su comprensión, en cuanto a su potencialidad de cambio ha de realizarse no por el evaluador sino por los protagonistas de la acción evaluadora; pues son ellos quienes, a través de la evaluación como sistema de investigación, dan valor o mérito al objeto; obligan a preguntarse, desde un sentido de compromiso, lo que es necesario o preciso del mérito o valor. A través del diálogo y la comprensión (Santos, 1995:105) se mejora la realidad educativa; no se evalúa por evaluar, la evaluación puede propiciar el cambio, mejorar los resultados, los procesos y los efectos.

Participación colectiva en la evaluación

La evaluación curricular no se cierra en sí misma a partir de la difusión de sus resultados sino pretende una mejora de la racionalidad técnica en pro de una más valorativa y justa. No para decir qué se está haciendo, para controlar ó para hacer publicidad, sino para crear conocimiento y para enfrentar la realidad del programa que está en curso y para los que se pongan en marcha, pues tiene que ver con la introducción de innovaciones que desde la comprensión que se ha generado se consideran positivas para la calidad, creando plataformas de discusión a través de la participación de los destinatarios en la valoración del programa; lleva consigo beneficios importantes, entre ellos la recuperación de la racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y la bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes.

Si la evaluación supone un juicio y éste es determinar el valor de algo, entonces uno de los puntos centrales del carácter axiológico de la evaluación ciertamente es el momento de la formulación de dichas valoraciones por quienes participan en los procesos de análisis e investigación, y en la medida en que se configura un proceso de evaluación (De Alba, 1991:109-113) se encuentran determinados los modos concretos en que sus distintos elementos y sujetos se interrelacionan. Como se refirió en el enfoque democrático, se requiere de elementos conceptuales que desde sustentos teóricos tengan un sentido de pertinencia en la revisión y comprensión de la complejidad de la evaluación, de sus posibilidades de inserción y participación, pues como figuras políticas están involucradas en el ejercicio y distribución del poder.

La participación democrática permite negociaciones y definiciones de compromisos, centra la función del profesor en un equipo de trabajo, utilizando para ello formas alternativas que recuperen información y el diálogo con argumentos que permitan a las personas y a los grupos interesados participar en debate crítico sobre el programa, facilitando el proceso de juicio individual, colectivo y público; no es que la evaluación democrática deba prescindir de los expertos (Santos, 1995:28), pero no son éstos los que pueden atribuir el significado de los protagonistas, regularmente tienen la técnica pero no las claves de la interpretación, ni el poder pedagógico.

En todo caso los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan según el principio de pluralidad del sistema de valores, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre un programa, así como su contexto y su historia.

Los valores constituyen:

Un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente, la clarificación de valores requiere un proceso que permita a la persona analizar de manera crítica y creativa su entorno, a la vez que le ayuda a escoger de forma autónoma y racional sus principios de valor; la reflexión interna y externa permite conocer y clarificar lo que cada uno valora y aprecia, sus opiniones y sentimientos ante los diferentes conflictos de valor que plantea la realidad curricular.(Buxarrais et al.,1997:120-121)

Este proceso puede constituirse en tres fases:

En la primera de selección cognitiva, se requiere libertad para decidir lo que cada uno valora y aprecia, decisión que se toma después de considerar las diferentes alternativas para analizar las consecuencias de cada una de ellas. En la segunda de apreciación, interviene la afectividad en el sentido de que la persona ha de apreciar y disfrutar de su elección, estando dispuesta a defenderla públicamente y

La tercera de actuación, referida a la conducta de la persona que ha de actuar de acuerdo con su elección, lo que valoramos y apreciamos ha de constituirse en guía de nuestra vida, permitiéndonos tomar conciencia de lo que valoramos y apreciamos, de lo que pensamos y sentimos. La valoración correcta no está en posesión de personas o grupos privilegiados, ni de los evaluadores, ni de los implicados del programa, ni de los usuarios del mismo, sino en el conjunto de ellos y en sus perspectivas, lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor y el sentido del programa. (Santos,1995:39)

La evaluación debe ofrecer mayor información acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes con el fin de asignar juicios de valor a un objeto o fenómeno y con ello contribuir a la toma de decisiones; en este sentido es importante recordar las aportaciones de Scriven y Stake al señalar que la asignación de juicios de valor será responsabilidad de los

expertos de manera abierta y directa; se parte de un análisis de contenidos y un juicio de valor (Santos,1995:21) que va más allá de la simple descripción y análisis de la coherencia del programa y de la eficacia del mismo, el proceso es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor; es necesario establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación en los planos estructurales y formales.

Debemos recordar que en los modelos de evaluación de los autores referidos anteriormente, esta práctica se establece a partir de medidas objetivas y de criterios para que con instrumentos puedan ser comprobados, entre otros: los programas, las legislaciones, disposiciones, reglamentaciones y libros de texto; en cambio el enfoque procesual-práctico centra el trabajo evaluativo en distintos momentos y aspectos de la práctica curricular ó en la interrelación entre ambos.

En este último se tratan de recuperar las dimensiones políticas (Santos,1996:7) que encierran los mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución; quien tiene la capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma que interpreta, atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

Análisis curricular

Podemos entender por análisis a:

La desarticulación y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos, se le relaciona con la profundización, con el cuidado de los detalles, con la descomposición de las partes para culminar con su opuesto y complemento que es la síntesis, en la cual domina la abstracción, la búsqueda y coherencia. (Rodríguez,1983:64)

Alicia de Alba (1989:258) concibe el análisis curricular como la tarea específica que aborda aspectos significativos del *curriculum* con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y planos determinados en el

análisis global y precisarlos a través del proceso delimitación-construcción del objeto a evaluar; se requiere someterlo a una tarea analítica determinada, a partir de posibilidades y límites marcados por la concepción misma que se tenga de él y las posibilidades teóricas que lo permitan.

Todo análisis curricular externo debe tomar en cuenta la multiplicidad de aspectos que constituyen su estructura y su devenir, el enfoque de totalidad social debe estar siempre presente; la noción de movimiento es fundamental, pues nos ayuda a pensar en una serie de aspectos en función de niveles (implícitos o explícitos, conscientes o inconscientes, manifiestos o latentes) que generan o propician el proceso mismo; el estudio de aspectos formales del programa, es decir, los componentes o elementos que los integran, su disposición, organización y presentación, los antecedentes, el medio, las circunstancias, su intencionalidad, etc.; elementos que tienen relevancia en un contexto específico y determinado cuidando de no encuadrarlos en modelos para tratar de atender su especificidad, sino tratando de comprender y valorar en su interrelación estos aspectos, sometiéndolos al rigor conceptual-axiológico desde la perspectiva epistemológica de totalidad.

El análisis interno del *curriculum* (Rodríguez, 1983:65y69) describe y clasifica el contenido del documento, la interpretación y síntesis de los elementos que lo integran, la relación entre los mismos, la coherencia ó articulación existente entre los componentes, la manera de organizar el diseño, la consecución de las metas y la estimación del logro de los objetivos.

El análisis curricular se manifiesta a través de un estudio racional y crítico, donde se profundiza en la problemática de la institución, la cual se considera como parte de una sociedad, así como del momento histórico que la determina; Jurjo Torres lo divide en dos líneas:

En la primera, los proyectos curriculares no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas o neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad.

La segunda línea ubica a las instituciones educativas dentro del contexto económico a través del cual se manifiesta el poder como parte importante de una serie de valores impuestos por la escuela.

Plantearlo así, permite entenderlo dentro de un contexto social, ya que es producto de una sociedad y de una problemática existente, debido a que ésta última es el pilar del cual se parte para realizar un estudio; es decir, el conocimiento debe construirse a través de diferentes elementos para tener un

panorama integral del contexto social-económico y político donde se desarrolla un plan educativo, sin dejar de lado el proceso enseñanza-aprendizaje, los contenidos y los objetivos que en él se pretenden; como consecuencia se puede entender la problemática que lo rodea y sus resultados y apoyándose en todo lo anterior se pueden elaborar alternativas viables apegadas a la realidad histórico-social que se vive. (1991:14)

Dichos trabajos permiten recuperar:

Las características formales, reales e implícitas que tiene el modelo educativo en que se forma el alumno, establecer la relación que guarda con el desarrollo histórico de la disciplina con sus perspectivas, da cuenta del desarrollo de la enseñanza de la profesión, de sus enfoques disciplinarios de la formación actual de los alumnos, de una determinada práctica profesional, de la configuración histórica y social de la estructura ocupacional relacionada con la formación.

Los criterios que justifican la formación en una práctica profesional en una escuela o facultad, a través de un análisis amplio y detallado de una serie de aspectos interrelacionados que giran alrededor del proyecto académico institucional, así como la contextualización socio-histórico-política de la problemática social y de las necesidades de dicha formación profesional, sus tendencias, la vinculación que guarda con el mundo de trabajo y con las características políticas, económicas y sociales de la enseñanza.

Este aspecto es esencial para el estudio del *currículum*, pues establece la génesis del mismo, los aspectos coyunturales de la práctica, del diseño y de la institución; la conciencia histórica permite definir la intencionalidad de la práctica docente dimensionándola como una práctica social en base a las condiciones objetivas y subjetivas existentes; rebasa la experiencia cosificada, esclarece las prácticas cristalizadas legitimadas en aula, inicia por un proceso de ruptura entre formadores y formados que a través de una estructura curricular flexible busca formar conciencias en la perspectiva de la capacidad de pensar, de reaccionar frente a la realidad o determinar la suya propia en función de sus contextos histórico-sociales y las propias que la profesión le implica dimensionar; lo económico refiere las determinaciones en el desarrollo curricular, desde una perspectiva macrosocial hasta la institucional, la estructura ocupacional y del comportamiento del mercado de trabajo en que se inserta o no el egresado y con ello establece el impacto social de programas educativos. (Yurén, 1991:76)

Bowles y Gintis refieren el problema de la determinación económica del país en la relación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que la forma en cuanto actitudes y conductas es acorde a exigencias del aparato productivo; es decir, se presenta un principio de correspondencia entre la dinámica escolar y las relaciones determinantes desde lo económico y social.

Los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y a la dinámica de la interacción de clase están reflejadas en la dinámica social del encuentro diario en el salón de clases, inculca las actitudes y disposiciones necesarias

para la aceptación de los imperativos económicos y sociales de una economía capitalista.

Las escuelas, dicen Bowles y Gintis, tienen dos funciones: una esencial es la reproducción de la fuerza de trabajo, necesaria para la acumulación del capital que se proporciona a través de la selección y entrenamiento diferencial, al agrupar a los estudiantes por clase y género con respecto a las habilidades técnicas y cognitivas requeridas para un adecuado desempeño del empleo en la división social del trabajo y la que requiere de la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de instituciones y relaciones sociales que facilitan la conversión del trabajo en ganancia. (Giroux,1992:115)

Por lo tanto, para el desarrollo de la evaluación se requiere clarificar los aspectos centrales que han originado el proceso de análisis curricular, los espacios políticos, sociales y culturales que permitieron su concreción; este es el momento de delimitación-construcción del objeto, quedando constituidas las dimensiones generales y específicas y los niveles de significación explícitos e implícitos del análisis en los planos estructurales-formales y procesuales prácticos; el sentido de apertura permite ir estableciendo cada elemento como campo de observación y problematización; el cual es fundamental para la delimitación, construcción y direccionalidad del objeto a evaluar.

Tanto la evaluación como el análisis curricular son propuestas de trabajo para entender cómo se desarrolla el *curriculum* dentro del contexto educativo, de ahí que han surgido diversas teorías y metodologías que tratan de explicar el fenómeno a través de diferentes perspectivas. En la medida que el proceso de análisis curricular recupere la multiplicidad de aspectos o dimensiones se podrá establecer una síntesis valorativa con el afán de comprender mejor el *curriculum*, de formular valoraciones fundamentadas, de establecer sus interrelaciones y de recuperar las articulaciones conceptuales para tener una mayor participación político académica.

Las dimensiones en el *curriculum*, según Alicia De Alba, son aspectos esenciales que marcan los límites del proceso valorativo; como recursos conceptuales constituyen el desarrollo de un *curriculum*, facilitan la comprensión compleja de lo humano social en un conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto-sujeto a evaluar y el proceso del cuerpo valorativo; permiten realizar el análisis del carácter axiológico para establecer los planos y niveles que lo conforman y determinan; para ello necesitamos precisar las de corte general y las particulares:

Las dimensiones generales, refieren elementos de análisis en forma global ya que todo *curriculum* es un proyecto político, como síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, entre otros; el cual requiere ser valorado desde sus implicaciones político-sociales que lo determinaron como proyecto educativo, el tipo de sujetos y sectores interesados en él.

Este carácter refiere precisamente el sustento axiológico de los proyectos político-sociales y la forma específica en cómo afectaron y decidieron el proyecto curricular, ocupando un lugar hegemónico, subordinado o de resistencia.

También conocida como dimensión diacrónica, recaba todos los antecedentes históricos en los cuales se sustenta un Plan de Estudios, por otra parte se destaca la política educativa en que se apoya, además del campo laboral del futuro egresado en el sentido de congruencia con el mercado de trabajo y su preparación académica.

La dimensión particular o sincrónica se lleva a cabo a través de un análisis de la institución y a partir de las condiciones que presenta, las cuales se insertan en el Plan de Estudios, sin embargo hay ocasiones en que no se toman en cuenta las condiciones reales, lo que repercute en el rendimiento de los alumnos; se deben considerar los elementos con los cuales se están formando los alumnos entre los que destacan: perfil profesional del docente y de los alumnos, los propósitos curriculares, el contenido, la organización curricular, las actividades, evaluación, condiciones, características institucionales y bases administrativas legales. (1989:263)

Las prácticas inscritas en la autogestión y perspectivas de trabajo participativo ponen en tela de juicio el papel del *curriculum*, del maestro y de la escuela; se orientan y auxilian del análisis de la evaluación a partir de sus determinaciones, su constitución y el manejo del poder; esclarecen el papel que juegan en la estructura, no como algo dado desde lo económico, social y político, sino por el cuestionamiento del orden social y del ejercicio que el poder permite o propicia en la elección de la construcción teórica con los diversos sectores involucrados en un proceso de evaluación curricular.

La valoración del sustento teórico de la evaluación y el compromiso de la instancia evaluadora de aquellos a los que les han conferido la facultad de evaluar como los que están sujetos al proceso mismo de la evaluación, se ubican en un contexto global de las decisiones que se han de tomar en el proceso en el que juega la lucha, negociación o imposición, orientada por los intereses de grupo u otros sectores involucrados; teniendo como parámetro el proyecto curricular, esta práctica puede comprenderse desde los vínculos sociales o educativos a través de relaciones de fuerza.

La ventaja de evaluar globalmente el *curriculum* es que se obtiene un conocimiento y una comprensión más completos de su realidad y facilita la orientación general de la actividad educativa en la dirección oportuna, ello implica un análisis en términos sociohistóricos, abordando desde su organización institucional hasta sus estrategias educativas; esta práctica adquiere un carácter descriptivo-interpretativo, cuya orientación se centra en procesos de valoración y enjuiciamiento de la realidad concreta, intenta recuperar las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes que afectan directa e indirectamente el desarrollo curricular, llamado también como ideográfica al referir las circunstancias particulares o internas al objeto evaluado o de la persona, supone la valoración psicopedagógica de capacidades y posibilidades.

En la medida que la evaluación implica una valoración y la formulación de juicios, afecta a determinados sectores, grupos o sujetos; se necesita tener un sentido de conjunto social, desde la comprensión de los valores fundantes o de los principios básicos de una organización social, así como analizar el papel que juega el *curriculum* en la estructura social concreta, el estudio de las condiciones sociales, institucionales y educativas que se plasman en él y que afectan el desarrollo del trabajo; abordar las características y condiciones del cómo se desarrolla la vida social, la concentración, manejo y ejercicio del poder y la toma de decisiones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes en función de su orientación profesional, de la mejora o transformación de dichas condiciones para elevar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del *curriculum* mismo.

La tarea de la evaluación es orientar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influyen y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa; esta función informadora proporciona una base de conocimientos lo suficientemente ilustrativos como para facilitar el debate racional entre todos los participantes en la enseñanza para poder llegar a acuerdos sobre los criterios y juicios a utilizar en futuras decisiones públicas y profesionales; es allí donde se suscitan los conflictos más agudos y el enfrentamiento de intereses que manifiestan los grupos sociales que conviven en la institución, legitimando un tipo de conocimiento, consolidando el poder académico, defendiendo un tipo de concepciones de evaluación y haciendo del currículo un espacio y medio del debate en torno a las políticas educacionales.

La profundización, a través de la evaluación, en los planos de lo social, lo ideológico y lo educativo, es necesaria desde la construcción curricular,

considerando para ello los múltiples efectos que su aplicación produce en la realidad escolar. Las determinantes que intervienen desde su planeación hasta su desarrollo, obligan a pensar al currículo como un proceso en el que intervienen momentos interdependientes e interactuantes, baste recordar trabajos que se presentaron en el 1er Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, en los que se insistía en recuperar la mayor parte de elementos que confluyen en el *currículum*, pues como síntesis instrumental es una representación de la política educativa en una institución.

Una evaluación puede aportar una contribución sustancial al proceso de crítica, puede reunir información relevante del programa, sus objetivos y aspiraciones y someterlos a examen profundo; articular y compartir la comprensión de la información del porqué del proceso, por qué se dio y cómo se dio, los objetivos, los sujetos que en él participaron, las condiciones institucionales, las circunstancias ó las oportunidades disponibles y, sobre todo, la posibilidad de recuperar el programa en su conjunto, a través de la reflexión y comprensión.

Enfoque naturalista

Eisner (en Gimeno y Pérez, 1994:239), apoyado en la concepción de la enseñanza como un arte que realiza un experto, el profesor, señala que es éste quien respeta el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentre; señala que la evaluación es un proceso que nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir fines valiosos o si es antiético a esos fines, utiliza una metodología que revisa críticamente el desarrollo curricular desde un sentido situacional, es decir, de la situación concreta, que permita interpretaciones de la singularidad, no con estándares definidos sino con una serie de observaciones y métodos grupales que recuperen los significados y la participación tal y como ocurrió en el medio cultural de todos los que intervienen en el proceso para ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias.

Esta perspectiva trajo consigo movimientos filosóficos y políticos tanto en Europa como en Latinoamérica, poniendo a debate el sentido social y

cultural del *curriculum* y las prácticas de evaluación centradas en la dimensión de control de calidad de los procesos; trabajos que tienen como finalidad ayudar a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias, a esclarecer procesos recuperando diversos intereses y puntos de vista que interactúan en lo escolar.

Para Eisner (Torres,1998:77) existen tres tipos de *curriculum*: explícito, implícito-oculto y el nulo-ausente; sobre éste señala que aunque en el *curriculum* formal no se explicita se debe considerar aquello que las escuelas no enseñan, ya que estas ausencias, si son revisadas, pueden detectar algunos problemas, por ello el *curriculum* debe incorporar el conocimiento producido en modos de pensamiento, y que a través de exámenes de los programas se detecten también las perspectivas teóricas ausentes. A través de estas revisiones la evaluación debe incorporar tres aspectos:

El descriptivo, como explicación viva y detallada de la situación que contiene un enfoque fáctico, es decir, la descripción detallada de la situación depende de la comprensión del contexto, en él se recuperan citas directas de los discursos, los símbolos, reglas y tradiciones de los que participan en ella, a través del escrito se valora la práctica educativa y sus efectos y desde lo artístico a través del lenguaje literario y metafórico e incluso poético que transmita al lector y lo ayude a revivir las experiencias, sentimientos, sucesos, emociones y hechos que se experimentaron durante el proceso.

Su carácter interpretativo, deberá dar cuenta de las interacciones y situaciones que se percibieron, apoyado con un cuerpo teórico al aplicar a la realidad las ideas y modelos teóricos que se apoyan en la teoría y la práctica; ambos ayudan a explicitar los acontecimientos cotidianos, pues interpretar supone una conexión entre teoría y práctica; es buscar explicación a los significados más allá de lo observable, entender lo que ocurre al inferir y detectar interacciones latentes.

La evaluación es ante todo una actividad de valoración, porque la misma educación es una actividad normativa para determinar el valor educativo de lo percibido; la crítica educativa procesual valora los acontecimientos utilizando criterios que sean adecuados, implica valorar situaciones no con criterios standar universalmente definitivos sino en función de lo que lo singulariza y define concretamente. (Pérez Gómez en Casarini,1997:209)

Los procesos de corroboración estructural (adecuación referencial) se apoyan en las evidencias que se contrastan con opiniones de los participantes, se comparten significados y reformulan los criterios surgiendo nuevos significados y sentidos; se reeduca la capacidad de percepción, comprensión y valoración de los que participan en ella; trata de capturar la esencia de lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el

comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos.

Se puede señalar que este enfoque recupera los aspectos naturales. Como evaluación naturalista busca estudiar la vida como una totalidad, con toda su complejidad tal como se presenta en su contexto y es vivenciada por aquellos que están inmersos en la realidad estudiada, por lo que el ser humano es un elemento básico y fundamental. Significados y contexto y documentos son elementos claves que acompañados con herramientas técnicas nos permiten su análisis.

La educación exige un debate permanente, de revisiones sometidas a discusión (Carr y Kemmis, 1988:57-58), abierto e informado, en donde los sujetos involucrados actúen deliberadamente, observen sistemáticamente las consecuencias de la acción, reflexionen críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. La evaluación en este sentido ayuda a establecer comunidades críticas de investigadores en materia de enseñanza; en donde el *currículum* y la organización escolar sean prácticas de autorreflexión en el seno de comunidades autocríticas, utilizando la comunicación como el medio para desarrollar un sentido de la experiencia comparativa, para el análisis crítico y para la práctica reconstructora.

Presencia holística

Desde esta perspectiva se recupera el análisis desde una visión holística (Santos, 1996:11); es decir, como proceso que recoge evidencias de la realidad que se deriven a lo largo del mismo. Permite conocer errores, sentimientos y dificultades; se convierte en una plataforma de debate sobre la enseñanza facilitando la comprensión de lo que sucede a lo largo del proceso de aprendizaje, facilitando la reorientación y la adecuación del proceso mismo. Recupera el sentido naturalista de la evaluación, al pensarla como método de conocimiento que nos brinda información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de la clase para la acomodación de los procesos didácticos y la elaboración de juicios.

McDonald (en Gimeno y Pérez, 1989:473) coincide con este tipo de evaluación holística, rechazando las técnicas basadas en teorías

conductistas que buscan solamente la eficiencia técnica. Este tipo de evaluación, también manejada como unitaria, pretende el cambio optimizante de los programas a través de la participación colaborativa, recogiendo del informe evaluador una interpretación diferencial de los resultados desde la pluralidad y complejidad de los fenómenos.

La evaluación consiste, según McDonald, en juzgar el valor de alguna cosa; por lo que la tarea del evaluador será juzgar el valor del programa educativo, al considerar todos los posibles componentes de la enseñanza en el proceso, los resultados, el proyecto y los del contexto; para ello hay que seleccionar datos que permitan comprender los fenómenos empíricos. Para este autor los evaluadores son figuras políticas que se involucran tanto en la distribución como en el ejercicio del poder, para ello deben transitar por diversas etapas:

La evaluación burocrática, que se constituye como un servicio incondicional para agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre la distribución de recursos, el evaluador acepta los valores de las autoridades brindándoles la información de utilidad para llevar a cabo la consolidación eficiente de sus políticas. Las categorías centrales para este tipo de análisis son: realidad del poder, eficacia y utilidad.

La evaluación autocrática, se realiza por instituciones que poseen el control principal sobre la distribución de los recursos educativos, ofrece validación externa de su política a cambio de recomendaciones, se deriva de la percepción del evaluador en absoluta libertad y responsabilidad respecto a lo que le confiera mayor valor educativo, se basa en una serie de principios en trabajos de investigación científica y sus resultados son recomendaciones que justifiquen el desarrollo, permanencia o cambio. Las categorías de este tipo de evaluación cuestionan los principios, la objetividad y la responsabilidad profesional.

La evaluación democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las fases de crítica del programa educativo, que lleva consigo, procedimientos formalizados de investigación y deliberación, el evaluador democrático intenta reconocer el pluralismo de valores buscando la representación de intereses diferentes, actúa como intercambio de información entre grupos que deseen el conocimiento recíproco, las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse; el logro fundamental es una colectividad informada que contraste y recupere el proceso deliberativo en el informe de evaluación. Los conceptos claves de análisis son la negociación y el acceso al saber.

Los informes que se deriven de esta actividad deben captar los datos relativos al programa en sus contextos, es decir, reconocer las diferencias históricas y evolutivas como variables importantes desde un sentido global, en donde actos y consecuencias se presentan orgánicamente relacionados, pues un sólo acto puede estar situado funcionalmente en la totalidad de un contexto, pudiéndose encontrar efectos que normalmente no se suponen. (Mc Donald en Gimeno y Pérez, 1989:475)

Como modelo de evaluación basado en la toma de decisiones, establece que la evaluación debe ser el proceso que conciba, obtenga y comunique información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado; por ello se considera como una actividad política en donde el evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación, como un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo y aporta información útil a los tomadores de decisiones, su patrocinio no concede un derecho especial sobre éste en sí.

Para desarrollar una actitud crítica que tenga este alcance, no basta con recuperar la idea de la autorreflexión orientada por un interés emancipador, sino desarrollar una crítica de la ideología y de la sociedad contemporánea que denuncie las tendencias que quieren imponer las normas de la razón instrumental. (Carr y Kemmis, 1988:163)

Se debe generar una práctica de la evaluación como plataforma de debate que permita la reflexión sobre ella misma, que conduzca a la comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, de su orientación, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos. Ver el valor de la evaluación como un proceso que permite mejorar la práctica (Santos, 1993:27) y orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permitan a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar a través de la negociación y propiciar la interrogación de lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. La evaluación entonces se convierte en una herramienta de crítica, análisis y reflexión, intenta ser un espacio de confrontación y provocación consciente.

Es preciso convertir a la práctica de la evaluación y a las decisiones que de ella se deriven en estructuras sociales de participación, a través de informes que jamás pretendan arribar a conclusiones inapelables (Santos, 1993:29y32), sino como un cauce para generar procesos y dinámicas sociales de reflexión que introduzcan demandas democráticas de inducción al conocimiento, la reflexión, la comprensión y la acción; se orienta fundamentalmente a la toma de decisiones, no concluye con el informe del análisis, pues se pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas; no se evalúa para estar entretenidos ni para controlar los programas, se hace para conseguir su mejora o transformación en la propia dinámica de la acción contextualizada, teniendo en cuenta que en ella aparece un fuerte juego de intereses, deseos, sentimientos y valores.

Entender la evaluación curricular como un proceso de reflexión y análisis crítico requiere de articular en el proceso de acción la comprensión teórica para poder abordarla como un problema de investigación.

Al concluir el presente capítulo, podemos afirmar que las diversas concepciones ubicadas en el marco de la racionalidad valorativa nos inducen a concebir la evaluación curricular como un proceso holístico; como espacio complejo influenciado, entre otras, por determinaciones políticas, ideológicas, económicas, sociológicas y epistemológicas, en donde confluyen elementos no siempre identificables a través de lo observable o cuantificable, sino que con frecuencia implican apelar a lo subjetivo e intersubjetivo para lograr su plena comprensión.

Lo valorativo implica la asunción de una posición crítica en torno a lo social y ubica al docente como sujeto protagónico en el proceso evaluativo, interactuando con otros actores (compañeros, alumnos, directivos, expertos, padres de familia, comunidad, etc.) en un contexto dialéctico y por tanto inacabado y no siempre predecible.

Las aportaciones desde esta racionalidad constituyen un importante avance en la construcción de la teoría y la práctica de la evaluación curricular, permitiendo superar muchas de las concepciones heredadas por la perspectiva clásica-tecnológica y abriendo nuevas puertas para el desarrollo futuro del campo.

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD VALORATIVA

ENFOQUE

- . enfoque social-crítico al referir relaciones, interrelaciones y mediaciones de aspectos sociales, culturales, políticos, ideológicos, presiones y luchas
- . desarrolla un enfoque interpretativo de la realidad social y educativa
- . considera elementos subjetivos y naturales
- . comprende y valora la realidad a través de análisis del contexto en que se desarrolla el aprendizaje
- . rescata el significado de los hechos sociales en donde el sujeto participa, actúa y construye su aprendizaje
- . el aprendizaje es considerado una red de relaciones entre la realidad escolar y el modelo curricular
- . se desarrolla un ambiente de libertad y crítica
- . detecta -vía su análisis- variables culturales, institucionales, psicológicas y económicas
- . se cuestiona el carácter ideológico, social y político que dieron vida al proyecto curricular
- . actitud reflexiva y crítica ante el discurso curricular
- . análisis del papel que juega la escuela y el *currículum* como proyecto cultural social

EL CURRÍCULUM

- . proceso en el que concurren relaciones, vivencias y acciones
- . proceso de esclarecimiento del *currículum* oculto
- . espacio de problematización, producción y reconstrucción
- . comprende la compleja red de relaciones que rodea a la realidad escolar
- . compromiso ético-social que reconoce mediaciones políticas, sociales, económicas, culturales e institucionales
- . proceso de ruptura y reconstrucción

LA EVALUACION

- . es una práctica que revisa y recupera el proceso de aprendizaje
- . actividad comprensiva de análisis autocrítico que incorpora dimensiones políticas, ideológicas, sociales e institucionales

LA EVALUACION CURRICULAR

- . práctica procesual plural-democrática, de interrogación crítica; de objetivación, revisión, distanciamiento e indagación que incorpora en su análisis elementos teóricos y valóricos para explicar, comprender y valorar la realidad

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTE	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Relación entre escuela y sociedad Introducir en el análisis crítico las relaciones sociales del trabajo Búsqueda de explicaciones que no correspondan a generalizaciones y predicciones</p>	<p>Jackson John Eggleston Ciroux</p>	<p>Análisis social del <i>curriculum</i> Visto como instrumento de control social Proceso complejo de reflexión y análisis crítico <i>Curriculum</i> oculto</p>	<p>Proceso de autorreflexión para explicar las condiciones de las actuaciones en el aula Proceso sistemático y continuo</p>	<p>Crítica Autoreflexión Observación</p>
<p>Comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus consecuencias</p>	<p>Eisner</p>	<p>Diferencia curricular Formal - explícito Oculto - implícito Nulo - ausente</p>	<p>Los maestros formulan juicios basados en sus conocimientos, experiencias y exigencias de situaciones prácticas Actitud comprensiva y argumentativa Evaluación naturalista que estudia la vida como una totalidad</p>	<p>Observación Liberada y Sistemática Reflexión crítica Métodos grupales Discusiones Abiertas e Informadas</p>
<p>Búsqueda de contradicciones Alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del Programa Comprender y valorar las dimensiones sociales</p>	<p>Pichón Riviere Eleger</p>	<p>Espacio de esclarecimiento para considerar avances, retrocesos, ansiedades y angustias Es moldeado por las interacciones cotidianas</p>	<p>Proceso de reflexión, análisis crítico y síntesis conceptual valorativa para comprender y valorar el origen, conformación y desarrollo curricular Formulación de juicios evaluatorios Interjuego de comprensión y valoración por los protagonistas de la acción pedagógica Análisis interno y externo.</p>	<p>Diálogo Negociación Preguntas y Juicios externos Debate crítico</p>
<p>Buscar el cambio de los Programas a través de la participación colaborativa</p>	<p>Mc Donald</p>	<p>Interés emancipador Desarrolla una crítica que denuncie las tendencias que impongan normas de la razón instrumental Comprensión e interpretación de procesos, relaciones e interacciones de los que participan en un programa</p>	<p>Presencia holística o unitaria (análisis global e integral) Diferenciar resultados desde la pluralidad y la complejidad de los fenómenos Juzgar el valor de algo: · Burocrática · Autocrática · Democrática Herramienta crítica de análisis y Reflexión Espacio de confrontación y provocación consiente Orienta la toma de decisiones</p>	<p>Informe evaluador que introduce demandas democráticas Pluralismo de valores Actitud crítica Autorreflexión y Debate</p>

CAPITULO III

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INVESTIGATIVA

Enfoque iluminativo

En este capítulo se presentan los modelos considerados subjetivistas, naturalistas e interpretativos, en donde el *curriculum* es visto como un proceso de búsqueda, comprensión, transformación, problematización y cambio; en el cual intervienen y participan comprometidamente todos los que forman parte del proyecto curricular. La evolución en esta perspectiva se propone como una actividad cognoscitiva y valorativa (Pérez Gómez en Gimeno y Pérez, 1989:446) que facilita y promueve el cambio mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar el *curriculum* por quienes participan en el programa educativo.

El evaluador ejerce una función de orientación y de promoción, en una tarea neutral que a través de procedimientos de búsqueda favorece el diálogo, la discusión, la reflexión y el análisis; activa el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de sus participantes y provoca la iniciativa para reformular y reconducir su desarrollo, más allá de la expresión del juicio de aquellos que directamente desarrollaron y viven el programa; la evaluación es una actividad de análisis, valoración e investigación.

El nacimiento del campo del *curriculum* en los años veinte estuvo conformado por el carácter intelectual; fue, sobre todo, un periodo de creciente cientificismo, recordemos la fuerte presencia de técnicas y procedimientos del ámbito de la empresa y la industria, los cuales se incorporaron dentro de la teoría y la práctica educativa a través de la racionalidad tecnológica. Esta racionalidad y sus manifestaciones en la práctica de la escuela reorientaron la educación y la práctica del profesor basada en el modelo de competencias. En ella se presenta una relación entre el personal de escuela y los grupos de especialistas, los llamados

conceptual-empiristas, dedicados a la consolidación de un discurso científico del *currículum* a través de la investigación vía el desarrollo de hipótesis para ser comprobadas con los métodos característicos dominantes, los cuales parecían ser los únicos capaces de mantener y fortalecer con sus trabajos la estructura curricular.

Sus estudios basados, principalmente, en investigaciones experimentales y cuasi experimentales contribuyeron no sólo a la comprensión de lo que ocurría en el ámbito del desarrollo curricular, sino a regular y controlar el fenómeno de estabilidad y cambio, que para los autores eran las dos funciones primarias de la estructura administrativa que rodeaba a las escuelas; ambas centradas en la preocupación por los resultados y por la elaboración de nuevos diseños organizativos para las escuelas.

La situación económica del momento significó una restricción de fondos para el estudio del campo y para los proyectos curriculares en general; el *currículum* y otros subcampos se volvieron vulnerables no sólo en su realización sino por las críticas en torno a su utilidad, provenientes sobre todo de otros profesionales de las ciencias sociales. La investigación en educación (Gimeno y Pérez, 1989:234) es inseparable, en muchos casos, de la investigación de las ciencias sociales; esto da una clara idea de que la investigación tiene implicaciones para la práctica en el aula, ello habla de que la educación no puede verse como una disciplina en sí misma, sino un área para ser estudiada por diferentes disciplinas.

El desarrollo curricular y los fenómenos sociales (Gimeno y Pérez, 1994:116) manifiestan características comunes: el carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa y autoformadora, abierta al cambio intencional y la dimensión indeterminada, polisémica, entre el significativo observable y el significado latente de todo fenómeno social o educativo; lo curricular requiere de un modelo de investigación que contemple ambas es un sólo espacio: la escuela. La cual pasa de un mundo operacional de las manifestaciones observables de los fenómenos al mundo de las representaciones subjetivas, para comprender el sentido de los que los acontecimientos escolares tienen en las personas que los viven en una situación concreta; la escuela es considerada un objeto de estudio y con ello se intenta esclarecer desde las lógicas de la construcción, los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados.

Parlett y Hamilton (en Gimeno y Pérez,18989:457) centran el proceso de la evaluación en una estrategia global de investigación, tratan de analizar, a través de contextos amplios, las formas concretas de la estructura curricular y el significado real que adquiere para quienes lo usan; les interesa averiguar cuáles son las experiencias de enseñanza que viven y cómo el proyecto realmente se usa en clase, el modo en que afecta la dinámica del aula, las vivencias de profesores y alumnos, etc. Este enfoque asume una posición de valor, ya que interpreta sucesos que tienen un valor para los que viven, para los que se pretende juzgar; la evaluación es adaptable y flexible, pues se decide qué técnicas serán utilizadas para la recogida de los datos (la observación, entrevista, información documental, histórica y cuestionarios); entre ellas se eligen las más adecuadas para cada ambiente de aprendizaje.

Es necesario familiarizarse o formar parte de la realidad diaria que se están estudiando, con el propósito de aislar las características que sirvan para la descripción e interpretación comprensiva más que para la valoración y predicción. Esta perspectiva evaluativa puede considerarse de gran importancia para el servicio educativo no sólo para satisfacer las necesidades de las diversas personas, clarificar los procesos de organización, de enseñanza y de aprendizaje, sino para servir de base a futuras decisiones ya sean públicas o profesionales.

Stufflebeam y Shinkfield (en Casarini,1997:204) señalan que para considerar la presencia de la investigación en modelos evaluativos tienen que ser considerados los elementos que Parlett y Hamilton aportaron al enfoque iluminativo de la evaluación; considerando para ello: la presencia psicométrica en el comportamiento de los estudiantes, la existencia de un clima investigativo compensado con criterios de valoración, la ausencia de teorías que dieran respuesta a los problemas escolares y a una comunicación ineficiente entre los investigadores educativos y los diseñadores del *curriculum*.

Este tipo de evaluación intenta responder a las necesidades y puntos de vista diferentes al clarificar los complejos procesos de organización, enseñanza y aprendizaje; a la vez que sirve en la toma de decisiones. No es sólo un intercambio de métodos pues implica construir nuevos supuestos para definir conceptos básicos que ayuden a comprender el sistema de enseñanza y aprendizaje, entendido éste como el conjunto de presupuestos pedagógicos, de planes y normas formalizadas en acuerdos concretos sobre la enseñanza.

Esta propuesta surge en contrapartida a la actividad tecnologizada de evaluar la enseñanza a través de la congruencia entre los resultados y los objetivos; es un reto que involucra a profesores y alumnos a enfrentar su realidad no sólo pedagógica sino intelectual ya que, como dicen los autores de esta corriente, es un espacio de aprendizaje que conduce a desarrollar un pensamiento más allá de los contenidos inscritos en el *curriculum* formal.

Este tipo de evaluación iluminativa, al tener sus raíces en la antropología social, requiere de una serie de incorporaciones conceptuales tales que le permitan comprender el sistema de enseñanza; de presupuestos pedagógicos y de enfoques socio-psicológicos que en conjunto permitan descubrir, explicar y documentar una red de variables culturales, sociales e institucionales que interactúan de formas y modos para comprender la realidad -múltiple y compleja- en que los sujetos participan en un proyecto curricular.

En este modelo es importante diferenciar entre el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje; el primero es entendido como el conjunto de supuestos pedagógicos como el plan de estudios, programa, contenidos, cuerpo detallado de técnicas y el equipo de apoyo; el medio permite detectar aquellos factores como son la complejidad de los intereses de los que participan en el proceso curricular, costumbres e interacciones; el reto es relacionar ambos para que surjan de él las experiencias intelectuales al tratar de identificar factores históricos y contextuales que influyen y facilitan el examen crítico tanto dentro como fuera de la institución del programa a evaluar.

Esta evaluación o investigación para el cambio constituye una responsabilidad compartida por una pluralidad tanto de los que la diseñaron como de los usuarios, se podría decir que es una innovación evaluativa, pues logra o invita a la participación democrática, a la negociación y a la definición de compromisos, a través de un equipo de trabajo. La información obtenida -un conocimiento ilustrativo- servirá de criterio a utilizar en los juicios de evaluación, no para legitimar sino para argumentar la toma de decisiones. Este tipo de evaluación puede ser una contribución sustancial no sólo para la mejora en los programas educativos sino en el desarrollo de comunidades intelectuales, esta es la diferencia que irrumpe en la vieja práctica legitimadora del *curriculum*.

La necesidad de inscribirse en un ambiente investigativo parte de la presencia de los modelos de evaluación interna, como actividad que se realiza por parte de las personas que forman parte de la institución, la cual adopta las siguientes formas: la heteroevaluación, es aquella que realiza una persona sobre otra, sobre el trabajo, la actuación o el rendimiento; la autoevaluación, se realiza a partir de revisiones de lo que sucede desde dentro del salón de clases, el sujeto evalúa sus propias actuaciones, toma decisiones en función de su valoración positiva o negativa; y la coevaluación o evaluación mutua, que conjunta una actividad o trabajo determinado realizado entre varios, centra sus esfuerzos en la necesidad de investigar y analizar valorativamente los procesos de la vida en el aula con planteamientos y procedimientos de investigación pluralistas y flexibles que permiten adentrarse en la interacción del plan curricular con su propia realidad y al mismo tiempo sirvan para emitir juicios críticos y desarrollar acciones al respecto.

El concepto de realidad social (Gimeno y Pérez, 1994:119) es un supuesto ontológico clave para entender las relaciones con y sobre la naturaleza, el conocimiento y sus formas de producción, tomando en cuenta que el mundo social no es ni fijo ni estable, sino dinámico y cambiante, por su carácter inacabado y constructivo. La vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas relaciones condicionadas de conflicto o colaboración entre los individuos, grupos y sociedades así como sus modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen.

Si la realidad social es una creación histórica, del mismo modo que se construyó se puede transformar, reconstruir o destruir. En el ámbito de la educación, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos escolares como los hechos mismos, pues son hechos sociales, son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos y tan importantes son las características que puedan observarse como las interpretaciones que le conceden los sujetos que participan de ellas; comprender la complejidad de lo real, tanto de los fenómenos educativos como de los sociales, permite esclarecer sus significados, acceder al mundo interior de los individuos y a las redes de significados que en el grupo se comparten. La investigación educativa se centra precisamente en la necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, es decir en el contexto de los individuos que los producen e intercambian.

El currículo según Schwab (en Stenhouse,1987:19) pasa de ser una práctica pensada a una práctica vivida. Se considera como el espacio que favorece las condiciones idóneas para la reflexión sistemática y colegiada sobre el trabajo, para la creación de una cultura de participación, colaboración y democracia, en búsqueda de la emancipación, al buscar formas alternativas que orienten la práctica del docente y en donde el *curriculum* constituya un proceso de deliberación constante; a la vez que se obtiene la información se organiza con los participantes en debates críticos para reformular alternativas de acción; formar y transformar el conocimiento en la acción de quienes participan en la relación educativa y experimentar al mismo tiempo que se investiga sobre la práctica. Esta enseñanza que se basa en la investigación se considera como una investigación de investigaciones; es decir, es una estrategia tanto para evaluar como para aprender las diferentes disciplinas.

Este tipo de prácticas permite realizar estudios teóricos sobre la propia naturaleza del proceso enseñanza aprendizaje, y revisar lo que se hace, ¿qué cambios se necesitan hacer? y ¿qué más se puede lograr?; esfuerzos que requieren incorporar experiencias para desarrollar investigación empírica que como método de trabajo ayude a encontrar alternativas viables y opciones de cambio; se replantea la investigación como método de indagación, construcción y transformación; al referirlo en el proceso curricular se considera como una categoría más de análisis cuya concreción es la práctica educativa misma; el contenido curricular (Elliott en Stenhouse,1987:18) se presenta como una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa.

Esta visión investigativa deviene en proceso constante de revisión, en donde las ideas pedagógicas se prueban transformando al mismo tiempo sus propias concepciones. Stenhouse retoma el dinamismo propio del sentido procesual, donde el profesor, los especialistas, administradores e investigadores desarrollan acciones en colaboración; esta perspectiva curricular presenta dos vertientes: una dirigida a la profesionalidad del profesor y otra busca un nuevo tipo de investigación; ambas, dentro de una teoría-pensamiento del profesor-acción, la cual se presenta como indisociable. Dice Gimeno (en Stenhouse,1987:19) que este tipo de pensamiento educativo tiene que servir para analizar y cuestionar la propia práctica que cada profesor realiza para el análisis de los contenidos y la puesta en práctica de nuevas metodologías buscando que ellas comprueben en la acción el valor de la investigación y la teoría en un proceso de enseñanza para que con bases fundamentadas puedan reorientar su práctica y porque fundamentalmente los profesores deberán discutir, diseñar y llevar a cabo el *curriculum* participando en la evaluación de sus resultados.

Presencia investigativa

Stenhouse trata de recuperar el sentido que Parlett y Hamilton le dieron a la investigación evaluativa en su sentido iluminativo e incorpora una serie de criterios para desarrollar la evaluación curricular, entre ellos el sentido potencial, el interés, la condicionalidad y la elucidación:

El criterio de sentido o significado, considera que cualquier *curriculum* tiene una forma y un significado que son lógicos y pueden ser considerados en sí mismos, la función crítica del *curriculum* es revelar este significado y clarificar sus respuestas.

Para el autor lo importante no es el dato sino descubrir -a través de la observación- ¿porqué se generó la acción?, ¿qué ambientes influyen para que en el aula escolar se hayan presentado?; como vemos, el valor no está en los criterios de las variables sino en los elementos que se puedan localizar a través de las prácticas de observación.

El criterio potencial, responde al ¿para qué? y ¿cuál es el potencial del *curriculum*?, este tipo de información permite considerar aquellos elementos que obstaculizan el desarrollo curricular.

El criterio de interés, se enfoca a los problemas que genera el mismo desarrollo del *curriculum*, éstos pueden ser de dos tipos: aquellos que se repiten de una situación a otra -aparentemente importantes- y los que si son importantes -aunque no se hayan detectado desde el principio-.

El criterio de condicionalidad, analiza los factores que influyen para alcanzar el éxito o los que se establecen como fracaso en el desarrollo curricular, con ellos se pueden anticipar posibles consecuencias.

El criterio de elucidación, plantea que si aplicar un determinado *curriculum* puede ser la vía para generar no solamente una acción innovadora sino vía la investigación, generando una nueva teoría. (en Casarini,1997:207)

En la investigación interpretativa se propone la comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural a través de las interacciones sociales, se recupera como estrategia de investigación la lógica inductivo-deductiva para producir una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos; los enfoques y los acontecimientos se analizan en la complejidad de los acontecimientos reales -la escuela y el aula- e indagan observando, interrogando y contrastando los factores que intervienen sobre ellos, con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos -siempre provisionales- y utilizándolas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

Como la vida del aula y de la escuela es compleja y cambiante, será necesario (Gimeno y Pérez,1994:124) ir profundizando sucesivamente en aquellos aspectos y problemas que no siempre aparecen a primera vista, sino que permanecen ocultos para preservar el equilibrio de poder que se establece en las relaciones dentro de la institución.

En este enfoque el investigador es el principal instrumento de indagación; serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador los mejores e insustituibles elementos para captar la complejidad de los fenómenos educativos. El sujeto se reconoce en un proceso permanente de búsqueda, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y para establecer las relaciones conflictivas, difusas o cambiantes entre el contexto y los individuos. Este tipo de investigación en ocasiones se convierte en estudio de casos, porque sólo se pueden interpretar los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación, para comprender el caso en su integridad y complejidad se proponen los siguientes procedimientos metodológicos:

La observación participante y la observación externa.

La entrevista con los diferentes sujetos o grupos diferenciados.

La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones y recursos.

Instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos. (Gimeno y Pérez,1994:126)

El conocimiento que se produce en cualquier aula (Gimeno y Pérez, 1994: 117) no es un conocimiento generalizable; es conocimiento pedagógico útil, el cual no será relevante a menos que se incorpore al pensamiento y a la acción de los profesores y de los alumnos, ya que su intencionalidad y sentido -como actividad investigativa- es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica y la acción informada y reflexiva; a la vez que es un conocimiento educativo y comprometido, con opciones de valor en la práctica, al mismo tiempo pretende ser una investigación que eduque, que genere conocimiento, que sirva para la transformación de la práctica, que sea un proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y a la vez brinde nuevas posibilidades para la innovación de su práctica; por ejemplo:

Jackson a través de la observación en el aula analiza las relaciones entre los sujetos, utilizando en las investigaciones conceptos como frecuencia, uniformidad, obligatoriedad, poder, autoridad y evaluación, destacando el impacto que ejerce la vida escolar sobre el alumno.

Aprender a vivir en el aula supone aprender a vivir en el seno de la masa; la mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros, en presencia de otros, determinando la calidad de vida del alumno.

Las escuelas son básicamente recintos evaluativos, en donde lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos, la vida escolar requiere vivir bajo la condición de que nuestras palabras y acciones sean evaluados por otros. (1975:50-51)

La adaptación a la vida escolar (Jackson,1975:32y73) requiere que el estudiante se acostumbre a vivir en un proceso de evaluación que le otorga éxito o fracaso, la función del maestro es fundamental pues a través de él se determinan las acciones desde quien habla en clase hasta otorgar privilegios espaciales a quienes lo merecen, asigna deberes ambicionados, aparece el denominado arbitrario cultural y la violencia simbólica, desconocidos o poco reconocidos por los alumnos y padres; aprender a vivir en la escuela es aprender a renunciar a los propios deseos y a esperar a que se cumplan otros, supone un enorme esfuerzo de control entre impulsos y sentimientos.

Comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela es necesario para poder intervenir racionalmente en ella (Gimeno y Pérez,1994:128); se requiere enfrentar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad social a través de la investigación; en la escuela es necesario comprender las mediaciones entre los intercambios simbólicos de los individuos y los grupos que la componen; como cualquier otro espacio social el escolar no es ni exclusiva ni fundamentalmente el escenario físico o psicosocial observable, es un contexto real, percibido y sentido por los individuos y grupos

Esto contrasta con las formas de investigación emprendidas por los investigadores externos, cuyo objetivo estriba en explicar, interpretar e informar sobre la práctica del docente -desde fuera del aula-; plantearla dentro del *currículum* es verla desde su historicidad, a través de un análisis retrospectivo que vincula la reconstrucción del pasado, es decir, la experiencia vivida con la construcción de un futuro concreto, inmediato, a través de la acción social-horizontal y participativa, dirigida a la transformación, a través de un proyecto común como práctica histórica; la investigación-acción es un proceso histórico de transformación de prácticas, de entendimientos y de situaciones, tiene lugar en la historia y a

través de ella (Carr y Kemmis,1988:193), todo estudio o proyecto de investigación-acción empieza con un patrón de prácticas y de entendimientos en una situación.

La acción en la práctica evaluativa

Se considera a Kurt Lewin como el creador de la investigación científica en la acción, surgida en las Ciencias Sociales en 1944, Lewin (en Gimeno,1989:109) describía el proceso de "Action Research" a través del cual se analizaban los datos obtenidos acerca de problemas como: la acción entre la personalidad y el medio ambiente -desde la tradición investigativa-, relaciones del ambiente con el aula -la cual considera contextos independientes escolares y contextos amplios-, con programas para planificar la acción y ejecución de actividades para evaluarlos. Su método se basaba en tres etapas: descongelación, movimiento y recongelación; en ellas el proceso consiste en la insatisfacción con el actual estado de cosas, la identificación de un área problemática identificando un problema específico para ser resuelto mediante la acción; la formulación de varias hipótesis y seleccionando una de ellas; la ejecución de la acción para comprobar la hipótesis y la evaluación de los efectos de la acción para establecer generalizaciones. El autor concebía a la investigación-acción como un ejemplo de ciencia social aplicada.

En este sentido la investigación-acción (Bartolomé,1988:17) no se ve tanto como una técnica que conduce a la democracia sino como un enfoque de principios democráticos en la investigación, en la cual los participantes involucrados influyen -no necesariamente desde su trabajo actual- sob su colaboración al desarrollar críticas de las condiciones sociales imperantes que propician o sostienen la dependencia, desigualdad o explotación en los procesos de investigación concreta o en la vida en general.

Durante los años setenta la investigación-acción norteamericana parece hundirse en el olvido; en esta época dorada de las reformas educativas, el diseño "Rand D" (Investigación y Desarrollo) surge con fuerza en EE.UU. orientando sus esfuerzos en innovar y cambiar el sentido tecnológico de la investigación; pese a ello este tipo de investigación avanza con trabajos como los de Así, Ward y Tikunoff, con un extenso estudio sobre la "Collaborative Research", en donde se afirma que las premisas fundamentales y los requerimientos de la Investigación-Acción llevada a

cabo hace 30 ó 40 años son similares a los ya aplicados, dichas estrategias colocan juntos a maestros, investigadores y técnicos del desarrollo curricular para que investiguen como equipo, desde la iniciación del proceso hasta aquellas cuestiones y problemas que conciernen al trabajo de los profesores.

Se puede identificar y distinguir a la investigación-acción de otros métodos como son: a) Investigación de la acción (la cual tiene un carácter evaluativo; b) Investigación para la acción (empleado especialmente por las agencias y organismos que requieren información para la programación de sus acciones); e c) Investigación a través de la acción (que se acopla más al análisis de la realidad con base en las experiencias concretas).

La investigación-acción adquiere una orientación fundamentalmente diagnóstica para estudios de casos, cuyo objetivo es ampliar la comprensión que tiene el profesor de sus problemas; se coloca en una visión exploratoria; se considera una "estrategia de acciones planeadas, que son llevadas a cabo y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en la acción están integralmente involucrados en todas estas actividades" (Bartolomé,1988:25), se le considera -por tanto- una forma de adquirir el conocimiento auto-reflexivamente por los participantes en situaciones sociales; uno de los objetivos principales de la investigación-acción es aclarar las intenciones de la gente que actúa y analizar las relaciones de comunicación y de las estructuras sociales a partir de sus acciones.

Existen dos formas de entender y aplicar las relaciones entre teoría y práctica que determinan los enfoques actuales de esta práctica; uno se fundamenta en el estructural funcionalismo y otro en el materialismo histórico; por lo que la investigación-acción puede ayudar tanto al mantenimiento de estructuras sociales dadas, como a su transformación radical, de acuerdo a los intereses de las clases sociales en juego y con la presencia de coyunturas concretas del desarrollo histórico.

En el primero, se hacen presentes los modelos positivistas y funcionalistas; los cuales -con gran predominio- no buscan ningún cambio radical de estructuras. Dice De Schutter (1987:s/r) que con este tipo de investigaciones los estados capitalistas industriales tienden a beneficiarse al utilizarla como ciencia aplicada, ya que ésta se dirige al mantenimiento o reproducción del estado de cosas existente. En cambio la investigación-acción para la transformación radical o revolucionaria, toma como punto de

partida el trabajo de marxistas como Engels, Rosa Luxemburgo y Kautsky, aparte de las obras del mismo Marx.

La enseñanza como arte y mejora a través de la acción investigativa

Para Stenhouse (en Gimeno y Pérez, 1994:424) la enseñanza es en primer lugar un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta, no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería; es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora; exige una aproximación práctica y abierta para potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo.

En contra de la corriente dominante en los años sesenta y consecuente con sus concepciones sobre la enseñanza instrumental rechaza el enfoque por objetivos, donde el desarrollo del *curriculum* se consideró una tarea verificada para lograr una enseñanza eficaz, con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos y mediante la medición de sus resultados.

Los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza para aprender comportamientos democráticos, que creen un clima de auténtica participación en el aula y la escuela. En este sentido el *curriculum* (Gimeno y Pérez, 1994:425) es construido por el profesor, por lo que requiere de una amplia actividad intelectual y creadora del mismo, profundizando sus conocimientos acerca de los valores educativos para trasladarlos a la práctica del aula. No puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Por lo tanto su práctica será un proceso de investigación, en el cual los profesores, en colectivo, sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

Un modelo para la investigación del *curriculum* (Stenhouse en Kemmis, 1988:76) es necesario para explorar las ideas y aspiraciones a partir del mismo sujeto en y a través de su práctica. Se trata del modelo del profesor como investigador donde el cuestionamiento sea sistemático en

base a la propia enseñanza y le sirva para su desarrollo; que con un sentido de compromiso y las destrezas adecuadas estudie la propia enseñanza y genere en él interés para cuestionar y probar teorías sobre el *curriculum* en su propia práctica; son los docentes quienes deben participar en la construcción de una tradición de investigación para alimentar la enseñanza y mejorar la educación; la profesión de educadores debe organizarse para las tareas de investigación y desarrollo curricular. Este enfoque aparece privilegiando el papel del docente en la investigación y el desarrollo curricular.

El programa teórico y práctico de la investigación en la acción que desarrolló Stenhouse y sus colaboradores con proyectos curriculares plantea al *curriculum* como una herramienta que permite el desarrollo de los profesores; es una hipótesis permanente con la que ellos mismos pueden experimentar tanto las ideas que se expresan en el *curriculum* formal como las suyas propias sobre los problemas educativos con los que diariamente se enfrentan. Los procesos de indagación (Gimeno en Stenhouse, 1987:21-23) son inherentes a la enseñanza y al aprendizaje, y la investigación no es sino ese proceso que llevado en forma sistemática se puede contrastar públicamente; se trata de un enfoque de investigación-acción que intenta renovar el papel del profesor como sujeto pensador y protagonista central de la enseñanza. En esta perspectiva la evaluación permite descubrir la dinámica del propio proceso a través de información relativa a los aspectos y variables que se involucraron en él.

Para Stenhouse (1991:10) la evaluación debe estar integrada conceptualmente al desarrollo del *curriculum* como práctica investigativa, es un modelo de investigación que se encuentra incorporado al pensamiento y la acción intencional de los que intervienen en él, una acción de comprensión dentro de un espacio problemático para experimentar ideas educativas en la práctica por parte de los profesores, pues los obliga a explorar estrategias y a utilizar métodos de investigación, a tomar en cuenta la teoría para resolver los problemas que el propio espacio les plantea, en vez de desarrollar las exigencias que lo determinan; son ellos capaces de evaluar su potencial para estimular su capacidad en la enseñanza, al plantearse permanentemente problemas más que soluciones para iluminar los procesos sociales que descubran en sus escuelas, pues no es tanto la investigación sobre los profesores lo que mejora la actividad educativa sino la investigación que los profesores realizan de su propia actividad; ya que como se indicó con anterioridad, no hay desarrollo del *curriculum* sin desarrollo del profesor. Los currícula no son simples medios instructivos para mejorar la enseñanza sino la expresión de ideas y acciones que tienen como fin el perfeccionamiento del profesorado.

La evaluación es fundamentalmente un ejercicio riguroso de comprensión de la práctica profesional, del sentido y significado del hecho educativo; requiere una lectura atenta de la realidad que se va a evaluar; ésta se puede hacer desde diferentes perspectivas:

Desde las pretensiones educativas, es decir, quién las pone en marcha y porqué, para detectar las finalidades ocultas o manifiestas.

De necesidad, que considera al programa y las necesidades de la sociedad evaluada.

A los destinatarios, es decir a quién va dirigido y de la forma en que éstos acceden al programa.

Los procesos de marcha, esclarecen las actividades, actitudes conocimientos y destrezas que se desarrollan.

Resultados durante el programa, es el desarrollo directo o indirecto.

Resultados a largo plazo, son el tipo de elementos que favorecen el desarrollo del programa.

Efectos secundarios, son las repercusiones tanto en los usuarios como en los responsables y en las instituciones.

Rentabilidad, de costos, proporciona el esfuerzo real del programa

Rentabilidad social, es el beneficio del programa desde el punto de vista democrático.

Relación oferta-demanda, es necesario conocer las diferentes ofertas por parte de quien organiza el programa y qué tipo de acciones proponen.

Continuidad en el futuro, es el tipo de desarrollo posterior y las posibilidades de continuidad.

Contexto sincrónico y diacrónico, indica el lugar y momento determinado, así como los medios concretos y su historia para comprender cómo son las cosas actualmente. (Pérez Gómez. en Gimeno y Pérez, 1989:429)

La necesidad por enfrentar conscientemente la realidad escolar y esclarecerla a través de las lógicas que la determinan -entre ellas las de poder-, hace que las corrientes autogestivas se desarrollen, que los grupos o actores sociales a través de diferentes propuestas teóricas y posiciones de lucha vayan conformando pensamientos que establecen un interjuego entre comprensión-confrontación con la realidad escolar, de tal forma que se instituyen nuevos códigos, sentidos y prácticas en la investigación, se intenta una acción reflexiva que revisa y reinstituye desde la colectividad la práctica docente.

La investigación en la acción es un proceso de reflexión que los involucrados realizan sobre su propia práctica con el fin de entenderla, comprenderla y mejorarla; es un proceso que está cargado de valores, motivaciones, significados, expectativas, juicios previos, concepciones sobre su campo, relaciones con los otros, con su grupo, experiencias previas, expectativas, prejuicios sobre los resultados y producciones. La reflexión

sistemática en torno a procesos intermedios logra que los involucrados pongan en permanente tela de juicio sus procesos, logros y actitudes ante la acción; es una forma de enfrentarse a los problemas curriculares desarrollando procedimientos más allá de la dependencia de los propios diseños y de las estrategias previstas por quienes lo diseñaron, ayuda a explorar nuevas hipótesis, a comprobar otras, a encontrar resultados, a plantear nuevas exploraciones, pues los currícula son procedimientos hipotéticos que sólo son comprobables en procesos dialécticos de ideas y prácticas en las aulas.

Esta práctica constituye una experiencia curricular valiosa, en el sentido que proporciona un marco de trabajo indagatorio para que el profesor desarrolle nuevas habilidades que lo invitan a perfeccionar su trabajo en tanto que el profesor puede comprobar y verificar ideas mediante la práctica y confiar en su propio juicio en lugar de confiar en el juicio de otros. El papel del profesor como investigador educativo es el de un colaborador comprometido que orienta y retroalimenta el proceso de evaluación participativa en un proyecto curricular, puesto en marcha por el grupo involucrado. Este tipo de investigación sugiere que el profesor se convierta en figura crítica (Carr y Kemmis, 1988:57-58) desde una perspectiva de proyecto, la cual problematizará lo seleccionado y las acciones emprendidas se considerarán como tentativas para analizar las consecuencias y reflexionar con ellas la situación en que tiene lugar la acción.

La investigación-acción como método de investigación requiere de:

Considerar al sujeto como su propio objeto de investigación, pues la transformación de la realidad investigada supone la transformación del investigador -incluyendo sus valores-, y esto conlleva una transformación de la realidad investigada.

El sujeto, como ser de relaciones sociales, se constituye a través de la reflexión la acción y la transformación colectivas, cuyo objetivo es lograr una conciencia crítica con un enfoque dialógico para desarrollar la validez de los argumentos como criterios de objetividad.

Desarrollar el vínculo conocimiento-concientización; los datos o la información tienen una función concientizante y la investigación está determinada por las necesidades, intereses y aspiraciones del grupo. La identificación del problema se realiza en los grupos sociales -micro- se pone énfasis en describir y explicar las dinámicas que se observan, cómo se reproducen y cómo se transforman en el seno del grupo. El microespacio se vincula a uno macro -la sociedad-, a partir del análisis de la dimensión de lo social que se recupera en el lenguaje, la ideología y el conocimiento que los sujetos traen y llevan al grupo.

La elaboración de hipótesis, está en relación con la posibilidad de comprender una serie de factores que contribuyen a crear una situación

social que es percibida por los involucrados como problema; la interpretación obedece al cómo y al porqué, la acumulación de información a lo largo del proceso de interacción permite ver su transformación y las circunstancias que la alteran; los datos surgen de la iniciativa y con la participación del grupo con la finalidad de conocer la realidad

La construcción del marco teórico, la recolección de información, la construcción y aplicación de instrumentos, el análisis y la interpretación consensual de los datos y la aplicación de los resultados implican un compromiso colectivo.

La formación del pensar crítico se acompaña de la búsqueda de información para generar mecanismos de producción del mismo.

El conocimiento de la realidad se logra mediante aproximaciones sucesivas utilizando el impacto de la acción en la praxis como criterio de verdad para su transformación; la realidad es recreada a partir de los propios sujetos y en este sentido la validez y confiabilidad se dan por sus múltiples aproximaciones a la realidad. (Barabtarlo,1989:7-9)

En este contexto, el perfil del docente que se pretende formar es de un actor que a partir del conocimiento de la realidad de su institución y de su ubicación como sujeto social sea capaz de:

Producir conocimientos a partir de combinar el desarrollo de la propia disciplina y los métodos pedagógicos, con la práctica de la investigación.

De reconceptualizar su papel como docentes y de comprender a la relación docencia-investigación como una recuperación por parte de los profesores de ese saber docente, compuesto de elementos pedagógicos, afectivos y disciplinarios.

Participar activamente en la producción de los modos del saber y del conocimiento mismo.

Formar un cambio de mentalidad, ya que un aprendizaje es un proceso dialéctico de apropiación de la realidad, de desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar tanto en forma individual como grupal. (Barabtarlo,1989:11)

La evaluación como práctica de investigación

Elliott (1993:63) considera a la evaluación como una investigación curricular en la que se establecen relaciones entre teoría y práctica para promover que los sujetos se involucren en procesos de revisión, es una acción en el *curriculum*, es una forma de provocar la innovación para la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del

profesor; su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento, requiere comprender su práctica como una actividad ética y no instrumental, exige de un proceso continuo de reflexión de todos los que en ella participan.

La correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable (Elliott en Gimeno y Pérez, 1994: 426); el modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión sin un final preestablecido; cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione; en esta especie de espiral de ciclos de experimentación-reflexión se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión y se transforma la práctica al modificarse la situación de los participantes.

Este sentido de la evaluación en un proceso de investigación acción ha sido utilizada por investigadores educativos del Reino Unido con el fin de desarrollar una forma alternativa de investigación educativa para apoyar la reflexión ética en la práctica docente; estos investigadores -con fuerte rechazo a planteamientos positivistas- establecían que la acción docente no era una relación causal entre medios y fines para controlar y asegurar roles sociales, veían en la investigación acción una forma de acción reflexiva que involucra a los profesores para que transformen el escenario del aprendizaje y les ayuda a descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades, potenciando sus capacidades para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas y conflictivas; con ello transforman la realidad, porque este proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando nuevos elementos culturales que emergen en el aula.

La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere del diálogo, del debate de formas de entender la realidad y de compartir expectativas. El contraste intersubjetivo y plural que da el debate, enriquece las experiencias y teorías de quienes constituyen y forman parte del proceso de investigación-acción.

La investigación-acción integra en un mismo proceso (Elliott en Gimeno y Pérez, 1994:428) la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica del docente; se intenta constituir en una práctica reflexiva que mejora los valores del profesorado, lo que conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo, impuesta por la racionalidad tecnológica, en la cual los roles y tareas

especializadas se distribuyen a lo largo de posiciones y responsabilidades jerárquicamente organizadas; requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores; es un proceso de reflexión cooperativa más que privada; propone la transformación de la realidad de la escuela y del aula mediante la comprensión previa y la participación de los profesores en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.

Para Elliott la evaluación investigativa es una actividad de análisis y valoración que a través de procedimientos de búsqueda y contrastación influye en cualquier forma, momento o alcance del desarrollo del programa; favorece el diálogo, la discusión y la búsqueda de soluciones desde las diversas interpretaciones-comprensiones de los participantes; su uso permite la acción racional que requiere la práctica educativa; el autor alerta sobre la perfección en los instrumentos subjetivos de percepción, análisis y toma de decisión, en la forma en como se establezcan los debates, en como se contrasten los puntos de vista, en los niveles de interpretación y en la promoción de una evaluación autocrítica.

Inspirada en los principios de la investigación-acción, la investigación cooperativa surge en 1975 a partir del proyecto: "Investigación Interactiva y Desarrollo de la Enseñanza" (IR and DT), propuesto por Tikunoff y Ward. La meta de este tipo de investigación es aclarar las intenciones de la gente que actúa y encontrar las reglas básicas en la comunicación; se trata de conocer cómo las personas interpretan las situaciones sociales y el entendimiento de unos con otros. Para Lewin el proceso de investigación-acción es visto como un proceso de aprendizaje, a través de acciones sociales, en el sentido de la cooperación y la comunicación. Para él, la investigación-acción es un modelo de acción social orientado al discurso, es un comportamiento comunicativo que conlleva otra concepción de la verdad. Es una cuestión de argumentación dialógica.

El papel de la comunicación en la investigación-acción al igual que la evaluación formativa (Goyette y Lessard, 1988:60) es el catalizador en el proceso formativo al facilitar cambios aún no planeados. Una evaluación formativa fundada más en la colaboración que en la coerción facilita el trabajo de los investigadores, elimina la desconfianza y la resistencia de los que participan en ella.

La investigación-acción basada en el profesor se caracteriza por:

Centrarse en el descubrimiento, aclaración y resolución de los problemas a los que se enfrentan los profesores para llevar a la práctica sus valores educativos, en cuanto forma de investigación, se trata de una ciencia práctica y moral, en vez de teórica y técnica.

Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines.

Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesor como medio para realizarlos; algunos valores se ponen en práctica en las interacciones del docente con los alumnos y no como resultado extrínseco de ellas. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesor debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

Es una práctica reflexiva; como forma de autoevaluación o autovaloración, la investigación-acción no consiste sólo en que el profesor evalúe sus acciones desde cierto punto de vista, por ejemplo, el de su eficacia técnica. Ante todo, implica que el profesor evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones, las cuales se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión.

La reflexividad integra la teoría dentro de la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica, las cuales se desarrollan mediante el perfeccionamiento reflexivo de la práctica, el desarrollo de la teoría y el perfeccionamiento de la práctica no se consideran procesos independientes, y

Supone el diálogo con los compañeros de profesión, en la medida en que los docentes tratan de poner en práctica sus valores profesionales en la acción mediante la investigación-acción, se hacen responsables de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios en la práctica y en los procesos de deliberación y reflexión que dieron lugar a esos cambios. (Elliott,1993:131)

En América Latina la investigación-acción surge en condiciones históricas y sociales determinadas: como crítica a las teorías del desarrollo y la modernización nacional, a la presencia del capitalismo y con él los procesos de industrialización; es una reacción en contra de las ciencias sociales tradicionales, del desarrollo económico y social como países dependientes y la politización que irrumpió en todos los sectores al final de los años 60. A partir de ello surgen diversas tendencias: La participativa, participatoria, participante y auto-investigación; todas ellas de carácter político y con un activismo de grupos políticos, militantes y activos; estos niveles de participación vinculados con lo educativo representan un cambio radical (Reygadas en De Alba,1989:65), principalmente democrático, en el *currículum*, el cual se encuentra inmerso en una preocupación política y un trabajo autogestivo. Si bien surge desde 1966, su mayor presencia se da a partir del movimiento de 1968; movimiento que a nivel mundial propició que las universidades impulsaran en los currícula un sentido crítico a través de una práctica político-académica, al tratar de vincular el enfoque curricular con un proyecto político-social más amplio.

Algunos autores han relacionado este tipo de práctica con un *curriculum* crítico emancipatorio (Grundy,1994:139-142), al plantear que mejorar la práctica debe verse desde un sentido emancipatorio acompañado de una reflexión crítica expresada en la praxis; la acción y la reflexión mejoran la vida y el trabajo a través de una interacción entre ambas. Si el *curriculum* se organiza como un contenido cultural puede constituirse en un mediador entre el medio social externo y las prácticas escolares, sobre todo si es acompañado de una investigación curricular cooperativa, autoreflexiva y socialmente crítica se convierte en un análisis crítico, mejorando la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas y sociales.

Dadas las condiciones internas, en la etapa de sustitución de importaciones en América Latina se produce un fenómeno contradictorio: aumenta la mano de obra, pero al mismo tiempo el sector industrial absorbe sólo una parte reducida de ella. La revolución tecnológica que se gesta en la estructura capitalista de producción tiende a elevar la productividad del trabajo, sin elevar la productividad física de la tierra. En la mayoría de los países de América Latina, donde no ha habido una revolución agraria, los lazos con la tierra siguen considerándose como condición natural del proceso de marginación que sufre una parte cada vez mayor de la población.

Se entiende por marginalidad a:

Una situación caracterizada por la participación en actividades no relevantes al funcionamiento del sistema, y por marginación al proceso que en términos globales, verificará la ampliación de la participación relativa de los marginados sobre la fuerza de trabajo, el progresivo ensanchamiento del creciente abismo entre los niveles de participación en el consumo y en la producción.

El significado que adquiere la marginalidad, corresponde a procesos políticos que tienden a modificar sustantivamente las condiciones, en la búsqueda de distintos niveles de participación. (De Schutter,1987:s/r)

Al hablar de participación se hace referencia a una acción económica y social que plantee la necesidad de modificaciones, lo que conlleva introducir cambios en la estructura de la producción global de la sociedad, para dar soluciones a problemas de empleo, subempleo, desocupación y productividad. A fines de los años 60, la participación empieza a aparecer como estrategia en las teorías de desarrollo; en donde lo importante es determinar el grado de participación social que se pretende con dichas acciones.

La participación social puede ser entendida como "...una actividad organizada por parte de un grupo, con el objeto de expresar necesidades o demandas, de defender intereses comunes, de alcanzar determinados objetivos económicos, sociales o políticos o de influir de manera directa en los poderes públicos". (Stavenhagen en De Schutter, 1987:s/r). Aunque las alternativas de participación dependen de situaciones políticas y sociales, su definición deberá hacerse a partir de cada situación concreta, tomando en cuenta el significado y el alcance en cada circunstancia, descifrar la individualidad histórica del conjunto social, es decir, la relación entre las estructuras y la lucha de clases. (Poulantzas en De Schutter, 1987:s/r)

Es importante resaltar que esta práctica incorporada en las instituciones educativas no sólo cumple un papel histórico y social sino permite la transformación de sujetos cada vez más conscientes, politizados y transformadores; como diría Giroux (1990:177), es una búsqueda consciente y progresiva del conocimiento basado en la reflexión para formar sujetos activos, críticos y transformativos. La participación política es fundamental para la acción, permite influir en el proceso de toma de decisiones para promover los intereses particulares del grupo o clase a que se pertenece, tomando parte tanto en las organizaciones sociales como en la creación y recreación de la cultura propia, pensada esta última, como el sistema de objetivos, normas y valores comunales, regionales o nacionales.

La participación en el medio rural puede ser muy diversificada a través de procesos de autogestión que busca conjuntamente -con los marginados-, generar los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea de las transformaciones para lograr un desarrollo integrado, aquí el papel de la investigación pretende desencadenar la participación -especialmente en la educación de adultos-; en este sentido, la educación de adultos "...se constituye en un proceso desalienante que conlleva en sí la proyección de la acción transformadora". (De Schutter, 1987:s/r) La participación acción tiene relevancia, tanto por su valor instrumental como por su capacidad de fomentar la cooperación y la solidaridad entre los distintos grupos; pues un modelo de participación no puede apoyarse en un conjunto de individuos dispersos, se debe fundamentar en el reconocimiento y el reforzamiento de las condiciones e intereses de los grupos o asociaciones.

El planeamiento de la investigación acción-participativa para el medio rural constituye un proceso sistemático, interdisciplinario y participativo de diagnóstico de la realidad de la comunidad, el concepto de praxis social posibilitará la transformación, en donde el esfuerzo se centra en cuestionar desde una teoría crítica. La realidad educativa es vista como una totalidad

en la que su práctica implica aspectos simultáneos en la concepción que tiene el sujeto de la educación; se separa epistemológicamente el sujeto que investiga en un objeto que es investigado; pretende romper con un trabajo centrado sólo en un equipo, ahora el reto es realizado desde formas colectivas, en donde se valoriza el papel del sujeto de aprendizaje para emitir puntos de vista desde su propia experiencia y compartirlos, al mismo tiempo que analiza sus condiciones de vida social y laboral, concientizándose sobre las posibilidades de cambio en su realidad.

La concientización implica que se trascienda lo espontáneo de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica, "...cuanto mayor es la concientización más se devela la realidad, más se penetra en la esencia fenomenológica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo, no puede existir fuera de la acción-reflexión..." (INOPEP,1980:36); esta relación dialéctica se constituye en forma frecuente a través de la práctica para transformarse y transformar la realidad.

La investigación participativa es un compromiso histórico, es conciencia histórica; la inserción crítica en la historia implica que los hombres asuman el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece, se basa en la relación conciencia-mundo (Walker en De Schutter,1987:s/r), se considera interrelacionada con la organización del *currículum* y la enseñanza, pues tiene un propósito educativo y a la vez investigador.

En la investigación participativa se establecen tres tipos de tendencias, con un elemento en común: trabajar juntos, investigador y población; la tecnológica, político-militante y la promocional. La tecnológica pone énfasis en los mecanismos de los detalles prácticos más apropiados para el crecimiento de la producción, se considera como una técnica para lograr cambios, cuyo propósito inicial es identificar problemas y desarrollar soluciones para lograr un nivel de vida más alto para todos y con el cliente que se investiga.

La político-militante subraya las acciones y actividades marcadas ideológicamente, a través de un grupo político para gestar un cambio en la base económica de la sociedad. En esta investigación el método dialéctico se aplica para rescatar los procesos reales como instrumento de producción y desarrollo del conocimiento social como parte del poder popular,

relacionando teoría y práctica; está destinada a actuar y transformar la vida de la comunidad. No es simple ejercicio o actividad académica que busca su aplicación y su sentido político, sino que parte de hombres militantes que participan políticamente y se dedican a la investigación científica de la realidad, para llevar a cabo acertadamente su actividad transformadora; se constituye en una respuesta al problema escabroso de conocer y manejar científicamente una realidad en todos sus niveles e implicaciones. Sus fundamentos metodológicos provienen de considerarla como una forma de acercamiento a la realidad, a través de técnicas como la encuesta participación, encuesta participativa, encuesta concientizante, auto-investigación y auto-diagnóstico, se explicita un objetivo ideológico y se introduce un mensaje político, previamente establecido, en un contexto en el que se le considera beneficioso para su población.

En el desarrollo de la investigación militante cada participante enfrenta su realidad, estudia los elementos que la componen, analiza los factores que la caracterizan, interpreta las situaciones concretas y da una explicación científica de los procesos sociales; "...supone el replanteamiento radical del problema de la práctica teórica y supone una ruptura de carácter epistemológico con toda concepción empirista de conocimiento". (De Schutter, 1987:s/f) La investigación militante tiene como objetivo la formación de cuadros, capaces de participar en la elaboración de políticas y no sólo en su aplicación, las deficiencias en esta participación son imposibles de subsanar únicamente a través de cursos, pueden ser corregidas por medio de una práctica de la realidad.

El enfoque promocional pone énfasis en el proceso de toma de consciencia al enfrentar a los sujetos con la propia realidad y generar un cambio de actitudes y valores. Se considera un proceso de estudio, investigación y análisis, en donde los investigados y los investigadores son parte del proceso que modifica o transforma el medio sobre el cual se interviene. La conciencia y la participación concreta no pueden cumplir un papel real en la transformación de la estructura social sin estar expresadas en una organización que integre los intereses de las fuerzas sociales. En este proceso, la educación de adultos puede hallar su máxima expresión, contrarrestando los procesos de marginación y enajenación para el cambio social.

Habrá que hacer hincapié en la búsqueda de una estrecha vinculación entre el aprendizaje que se da en las experiencias cotidianas y el aprendizaje que fomentan los sistemas de educación de adultos.

La metodología participativa podría entenderse como un conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las decisiones, en donde la participación se inserta de una manera mucho más amplia y profunda, en donde la metodología se constituye en un modelo explicativo de ese proceso. La investigación participativa, en su sentido más genérico, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación.

A través de la revisión de los diferentes aspectos de la investigación-acción, la autoinvestigación, la observación militante, la encuesta-participación (participante), la autoevaluación, el autodiagnóstico y la encuesta concientizante, se van conociendo diferentes características y modalidades de la investigación participativa.

La investigación participativa pretende constituirse en un proceso generador de conocimiento -como actividad antihegemónica-, esto implica reconocer a la ciencia como parte de la vida cotidiana. La participación activa en la producción del saber y de los modos del saber está condicionada por la clase social y el modo de vida de los sujetos, por lo que todas las personas del grupo deben involucrarse y llevar el control de todo el proceso.

Este tipo de investigación genera prácticas autorreflexivas tanto en el grupo como en los sujetos que participan en ella (Carr y Kemmis, 1988:177y193); mejora la racionalidad valorativa, el entendimiento y la justicia colectiva en sus propias prácticas a través de un proyecto de investigación-acción. Poco a poco los involucrados irán interesándose en el proceso, toda vez que, tanto en forma individual como colectiva se construya un proyecto que recupere la práctica social del grupo. Dicho proyecto recorrerá una espiral desde la planificación, la acción, observación y reflexión, estando todas ellas interrelacionadas sistemática y autocríticamente; implica a los responsables de la práctica, en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ir gradualmente ampliando su participación; es decir, no sólo es necesario que en su carácter de investigador el colectivo activo reconozca el carácter social de las prácticas, los entendimientos y las situaciones de la educación, sino que además otros colaboren comprometidos en todas las fases del proceso de la investigación-acción.

Esta práctica vista desde un sentido evaluatorio se puede considerar como el espacio que ofrece soluciones, pues es en su interior donde se revisan y

analizan los procesos educativos, los modelos de aprendizaje, el tipo de enseñanza, la orientación de la educación y el tipo de sujeto que se está formando así como de las concepciones de la evaluación y cómo realizarla; pero sobre todo la sensibilización de los sujetos para acceder a tiempos, formas y técnicas de mayor presencia, para recabar, analizar e interpretar información en situaciones más específicas, logrando con ello que la actividad profesional del profesor se convierta en una con mayor amplitud de acciones; esta actividad deberá basarse en un proceso de negociación (Rosales,1990: 68) que de lugar a un consenso en donde se consideren todos los posibles criterios y perspectivas de un modo equilibrado, sin preferencias a determinadas posturas.

La función informadora ha de proporcionar una base de conocimientos lo suficientemente ilustrativos para facilitar el debate racional entre todos los participantes sobre los criterios a utilizar en los juicios de evaluación; paralelamente activa el pensamiento para comprender y valorar al *curriculum* como un espacio de confrontación, lucha, debate y negociación, pues una escuela que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce (Gimeno en Santos,1995:72) queda cerrada a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en la discusión, mejora o transformación.

LA EVALUACION CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INVESTIGATIVA

ENFOQUE

- . promueve la racionalidad de la justicia y la democracia en situaciones cotidianas
- . compromiso ético y reflexión conjunta
- . mejorar la calidad de vida de los sujetos
- . promueve el cambio a partir del compromiso y la reflexión conjunta
- . favorece el diálogo, la reflexión y el análisis
- . comprender el real y verdadero funcionamiento del programa escolar desde las diferentes interpretaciones de sus participantes
- . desarrollo de la acción cooperativa como fuerza política para el cambio social

EL CURRICULUM

- . proceso de búsqueda, descubrimiento e investigación
- . comprensión de situaciones áulicas, sociales e institucionales
- . proceso de análisis crítico, problematización y cambio
- . proceso de autoevaluación, a través de criterios teóricos y públicos-democráticos
- . proceso de deliberación constante

LA EVALUACION

- . actividad de análisis, valoración e investigación
- . estrategia de investigación
- . concepción democrática de comparación entre lo evaluado y el juicio evaluativo
- . aborda el análisis situacional
- . incorpora determinantes histórico-sociales, políticas, multidisciplinaria, culturales, grupales e individuales

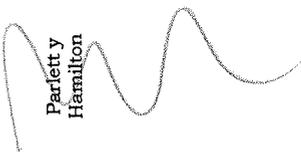
LA EVALUACION CURRICULAR

- . práctica investigativa constante de análisis crítico, de revisión de resultados, procesos y situaciones cotidianas para promover la acción colectiva.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INVESTIGATIVA

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTES	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Desarrollar críticas de las condiciones sociales que sostienen dependencia, desigualdad o explotación</p>	<p>Kurt Lewin</p>	<p>Enfoque de principios democráticos en la investigación Investigación-acción Investigación de la acción Investigación para la acción Investigación a través de la Acción</p>	<p>Orientación diagnóstica y exploratoria</p>	<p>Estudios de casos Observación Reflexión</p>
<p>Potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo Mejorar la enseñanza Descubrir el sentido, significado y valor educativo del <i>curriculum</i> Comprensión de los significados en el ámbito de la realidad natural a través de las interacciones sociales en el aula</p>	<p>Stenhouse</p>	<p>La enseñanza es un arte con expresiones concretas en la práctica reflexiva y creadora El profesor como investigador es una herramienta que permite el desarrollo del profesor Es una hipótesis permanente La investigación-acción es un proceso de reflexión para entender, comprender y mejorar la práctica Investigación interpretativa Indagación, reflexión y contraste de los significados latentes en los acontecimientos</p>	<p>Questionamiento sistemático de la propia enseñanza Experimentar a través de la indagación Práctica investigativa que se incorpora al pensamiento y a la acción de los que intervienen en el <i>curriculum</i> Ejercicio riguroso de comprensión de la práctica profesional Evaluación con sentido: potencial interés condicional elucidación</p>	<p>Indagación Hipótesis Pensar crítico Observación externa Teorías Hipótesis Observar Contrastar Libertad Flexibilidad Juicio, sensibilidad y competencia profesional Entrevista Triangulación Pensar crítico</p>

LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA RACIONALIDAD INVESTIGATIVA

PREOCUPACIONES	REPRESENTANTE	ENFOQUE CURRICULAR	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
<p>Analizar la realidad curricular a través de contextos amplios</p> <p>Clasificar significados reales de los usuarios</p>	 <p>Parlett y Hamilton</p>	<p>Responder a las necesidades y puntos de vista diferentes inscribe en un ambiente investigativo</p> <p>Proceso de deliberación, revisión y formulación constante</p>	<p>Estrategia global de investigación iluminativa, adaptable y flexible</p> <p>Responsabilidad compartida por una pluralidad (diseñadores y usuarios)</p> <p>Evaluación interna: heteroevaluación autoevaluación coevaluación</p> <p>Argumenta la toma de decisiones</p>	<p>Observación</p> <p>Entrevista</p> <p>Información documental</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Participación democrática</p> <p>Negociación</p> <p>Compromiso</p> <p>Debates críticos</p>
<p>Involucrar a los sujetos en proceso de revisión permanente</p> <p>Mejorar la calidad de enseñanza antes de producir conocimiento</p>	<p>Elliott</p>	<p>Es una acción de indagación que provoca la innovación</p> <p>Es una práctica ética</p> <p>Práctica reflexiva para mejorar los valores del profesorado</p> <p>Naturaleza política en la acción cooperativa para iniciar el cambio social</p>	<p>Es una investigación curricular</p> <p>Proceso continuo de reflexión de todos los que participan en el <i>curriculum</i></p> <p>Actividad de análisis y valoración</p>	<p>Relación entre teoría y práctica</p> <p>Procedimientos de búsqueda y contrastación</p>

Para concluir el capítulo, quisiera incorporar el apartado "Presencia de la evaluación curricular desde los Congresos Nacionales de Investigación Educativa en México, balances y retos; el cual intenta presentar de manera panorámica algunas aportaciones sustantivas tanto teóricas como metodológicas, retrocesos y avances, que a lo largo de los primeros cuatro realizados en nuestro país nos permiten ver a la evaluación curricular como una práctica investigativa; en él se brinda un panorama, general y no exhaustivo, de cuáles han sido dichas prácticas, cuáles los sentidos y usos que en nuestro contexto educativo se le ha dado a este campo de estudio y, sobre todo, pretende alertarnos de cuáles son los retos que debemos asumir los que nos dedicamos a su estudio, investigación o desarrollo.

Presencia de la evaluación curricular desde los Congresos Nacionales de Investigación Educativa en México

A través de los trabajos efectuados en el marco de los primeros cuatro Congresos Nacionales de Investigación Educativa efectuados en nuestro país en 1981, 1993, 1995 y 1997 se realiza una revisión para identificar alcances y retos hacia el nuevo milenio en el campo de la evaluación curricular.

En los años setenta se empieza a construir un replanteamiento tanto teórico como instrumental en torno a la evaluación en el ámbito de la educación. Dicha evaluación comienza a entenderse como un proceso interesado en dar cuenta de lo que ocurre tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje y a reconocerle su carácter institucional y su dependencia de las circunstancias sociales de los actores que en ella participan; esto último propicia la incorporación de estrategias de investigación evaluativa provenientes de la antropología.

Autores como Scriven (en Casarini, 1997:194) Stufflebeam (en UNAM, 1990: 125) y Rosales (1990:24), introducen visiones que ubican a la evaluación educativa en etapas tanto de desarrollo como de resultados, pensados éstos no sólo en función de objetivos formales sino también en aquellos no previstos; igualmente se insiste en privilegiar la evaluación de procesos y no

de resultados, así como en la necesidad de efectuar evaluaciones en torno a la propia evaluación.

La importancia del ámbito evaluativo en nuestro país se ve reflejada al serle otorgado un espacio como campo a trabajar durante el 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa efectuado en noviembre de 1981. La comisión encargada de elaborar el documento base correspondiente (CNIE, 1981:321-322) reconocía que no estaba integrada por especialistas en el campo de la evaluación, quizá como producto de la poca experiencia que en investigación evaluativa existía en ese momento en las instituciones educativas nacionales. Dicha comisión abordó lo relativo a la evaluación de la cobertura y la calidad de la educación y siguió dos perspectivas para cubrir dicho campo: las evaluaciones desde el punto de vista de quien las origina, las paga y las controla, o sea desde el punto de vista de quien tiene el poder. La segunda perspectiva destacaba la tendencia evolutiva en los estudios de evaluación, indicando tres etapas: la primera en la que calidad equivale simplemente a cobertura, la segunda, en la que calidad equivale al logro del estándar aceptado y la tercera, en la que además del estándar, para juzgar la calidad se emplean componentes situacionales de quienes se ven involucrados en el proceso.

El documento analiza 126 estudios efectuados en instituciones dependientes de la SEP, 69 en organismos descentralizados, en universidades públicas y privadas y 17 en otros centros de investigación; el grueso de los trabajos corresponden a los niveles de educación básica y ponen de manifiesto que quien ordena y orienta el sentido de lo indagado es regularmente una entidad pública que se encuentra, por lo general, en la capital del país.

La evaluación de la educación se conservó como campo temático, y estado de conocimiento en el Segundo Congreso; en éste se publicaron una serie de cuadernos en donde se efectúa un balance de lo ocurrido en cada campo de 1982 a 1992; uno de ellos, el no. 17 corresponde a Evaluación educativa, el cual incorpora el ámbito específico de la evaluación curricular.

En relación con la evaluación curricular, la comisión responsable del campo enuncia las dificultades con las que se encontró durante el trabajo de recopilación de investigaciones:

Destaca la escasez de bancos de información y fuentes especializadas sobre el tema, así como las dificultades de su localización debido a la dispersión en que se encuentran.

En relación a la educación básica, media y media superior se localizaron un reducido número de referencias; esto es explicable, en parte, debido al carácter de confidencialidad que se les confiere a los proyectos de evaluación curricular.

La escasa -aún cuando significativa- producción de investigaciones en evaluación curricular, hace ver que ésta apenas empezó a desarrollarse en la década de los ochenta. (Carrión et al.,1993:23)

Por estas advertencias, la lectura del documento referido debe efectuarse con la visión de que se trata de un acercamiento inicial y parcial al campo de estudio.

La comisión trabajó sobre los siguientes niveles de análisis en torno a la evaluación curricular: Desde las perspectivas epistemológico-teóricas sobre el origen y desarrollo del concepto evaluación curricular, con apoyo en los aportes metodológicos más significativos de la evaluación curricular producidos en México entre 1982 y 1992 y con las experiencias de evaluación curricular producidas en la última década, tanto en los espacios de investigación educativa como en otros espacios académicos.

El análisis de 150 documentos permitió a la comisión establecer la siguiente clasificación: Epistemológico-teórico-metodológico (con 59 fichas), Educación Básica (con 4 fichas), Bachillerato (6 fichas), Educación Superior (59), Diversas carreras de Educación superior (4) y Estudios de Posgrado (18).

La información anterior permite identificar la importancia que se dio en la década a la formulación de críticas en torno a la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de la evaluación curricular y su fuerte irrupción en el nivel superior, siendo en su generalidad productos generados en el marco de la Tecnología Educativa, lo que llevaba a poner énfasis en aspectos como el logro de objetivos de aprendizaje, mayor eficiencia y control de ellos, dándole mayor valor a los productos que a los procesos.

La revisión de las experiencias de aprendizaje, también permite detectar metodologías de corte cuantitativo, donde se percibe un interés marcado por identificar la articulación que guardan los componentes de los programas y planes de estudio entre sí y su grado de pertinencia y congruencia con respecto a los factores que lo contextualizan; igualmente aparecen ya, a finales de los ochenta, estudios interesados en una evaluación entendida como proceso integral, sistemático y participativo.

Los 29 estados de conocimiento publicados en 1993, en vísperas del 2º. Congreso, fueron retroalimentados y publicados en forma de libros (9) en 1995, en forma previa al 3er. Congreso Nacional. El libro 5, con el título de Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, retomó -entre otros- el campo relativo a la evaluación curricular, incorporándole al trabajo inicial del 93 una delimitación de estudio de la evaluación curricular; el cual surge (CMIE, 1995b:317) de la articulación conceptual de currículo y evaluación: su historia conceptual permite reconocer que existen múltiples sentidos y significados, y por lo mismo diversas conceptualizaciones -según la postura teórica de la que se parta-, se encontraron diversas acepciones del término, como los son: currículo formal, pensado, vivido, oculto y flexible. La noción de evaluación es similar, se ha construido a partir de distintas posturas teóricas y disciplinarias, por ello sus razones y usos son diversos, por lo que este campo presenta múltiples objetos para ser evaluados, según el enfoque epistemológico, el interés social y académico, político, cognoscitivo-disciplinar y otros, que sustenten al sujeto evaluador.

Una vez abierto el abanico de opciones conceptuales y prácticas de la evaluación curricular, se encontraron diversos objetos de evaluación específicos: del plano formal o planes y programas de estudios y sus contenidos curriculares, de los procesos áulicos en donde el currículo deviene una práctica cotidiana; los aspectos sistémicos, en donde éste se encuentra inserto en los productos de los procesos curriculares, como puede ser el seguimiento de egresados, la vinculación entre el plano curricular y el sector externo, por ejemplo el mercado de trabajo.

Esta diversidad de enfoques y de objetos parciales de estudio presentes en el campo nos lleva a pensarlos como aspectos constitutivos de un todo; pues de otra manera se corre el riesgo de generar productos parcelados y desvinculados entre sí; sin olvidar además, que la evaluación curricular forma parte de la evaluación educativa como macrocampo de investigación,

Evaluación
curricular
Evaluación
educativa

inserto, a su vez, en el complejo ámbito de los fenómenos socioeducativos estudiados por la pedagogía.

En octubre de 1995, teniendo como sede las instalaciones centrales de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México, se efectuó el 3er. Congreso Nacional de Investigación Educativa, mismo que abordó cinco áreas temáticas; el área 3 fue denominada: Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión, abarcando los siguientes temas: *curriculum*, estudios sobre la investigación educativa, evaluación de la educación, planeación y desarrollo de sistemas educativos e institucionales, políticas educativas nacionales y regionales y procesos de gestión.

Para este 3er. Congreso no se contó con cuadernos temáticos previos (ni posteriores), sólo con el Programa que enunciaba los días, horas y lugares de presentación de los eventos especiales y de las ponencias seleccionadas; también se publicó un texto conteniendo los Resúmenes Analíticos de las ponencias inscritas. En dichos resúmenes se localizan sólo nueve trabajos que pueden ser ubicados en el ámbito de la evaluación curricular:

- Caracterización de la práctica profesional del geólogo y su inserción en las prácticas laborales y las necesidades sociales vigentes. U. A. de Guerrero.
- Comparaciones curriculares entre los planes y programas de la Universidad Tecnológica de Querétaro.
- Evaluación curricular en matemáticas: un modelo. U. A. de Baja California.
- Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones. ENEP. Iztacala.
- Gestión educativa y transformación de la enseñanza. Universidad Regiomontana.
- El impacto de la evaluación externa en las instituciones de educación superior mexicanas. U. A. de Nuevo León.
- El sistema modular Xochimilco y su evaluación en el aula. UAM-X.

- La eficacia de los laboratorios de docencia en la formación del docente de educación primaria. U. A. de Aguascalientes.
- Un modelo de autoevaluación institucional: Psicología Iztacala. ENEP.I

La revisión -somera- de los resúmenes enunciados indica que se utilizaron preferentemente perspectivas cualitativas en las indagaciones, siendo insuficientes las posiciones críticas y alternativas; por otra parte es importante la presencia de trabajos formulados fuera de la capital del país, en general, dichos trabajos son muy heterogéneos en cuanto a sus posiciones epistemológicas, metodológicas y en su nivel de aplicación.

En forma posterior al Congreso, el Consejo Mexicano de Investigación (COMIE) editó una colección de 7 volúmenes temáticos en donde se recogió una selección de los trabajos de investigación presentados, entre ellos se rescata uno de los nueve trabajos publicados en los Resúmenes Analíticos, el referido a un modelo de autoevaluación institucional que aparece en el Tomo No.1 *Curriculum, evaluación y planeación educativas*.

Como ya se señaló, el Segundo Congreso contó con 29 campos temáticos, cada uno con su correspondiente cuaderno de estado de conocimiento, tres de ellos referidos a la evaluación: el no. 8 Evaluación del aprendizaje; el no. 17 Evaluación de la educación y el no. 22 Calidad de la educación. Esta presencia fuerte de lo evaluativo se vio disminuida en el Tercer Congreso, ya que el tema de la evaluación educativa quedó integrado al área de "Instituciones, sistemas educativos y procesos de gestión" y en ningún lado apareció referencia explícita a la evaluación curricular (sólo se enuncia el término en algunos de los resúmenes analíticos en el apartado "Descriptor"). Si bien es cierto que la evaluación de los aprendizajes, de lo curricular, de los sujetos, de las instituciones, etc., se pueden encontrar muy vinculados, y quizá esa fue la razón del cambio, para efecto de investigaciones en torno a la investigación educativa resultaría más propio ubicarlos con una selección temática similar a la del 2º. Congreso.

Teniendo como sede la Universidad Autónoma de Yucatán, en octubre de 1997 se efectuó el 4º Congreso Nacional, para él se establecieron seis áreas temáticas:

- . Alumnos y procesos de aprendizaje.
- . Sujetos y formación para la docencia, la investigación y la gestión.
- . Didácticas.
- . Instituciones educativas: procesos curriculares y de gestión.
- . Sistema educativo: filosofía, historia y cultura.
- . Sistema educativo: política, economía y sociología.

En el área 1 se ubicó el tema "Evaluación y medición", en el cual fueron presentados 8 informes de investigación.

El área 2 contempló, entre sus temas, el relativo a "Evaluación de profesores", presentándose en él 3 ponencias.

En el área 3 se incluyó el tema "Evaluación del aprendizaje", que contó con 4 investigaciones presentadas.

En el área 4 "Instituciones educativas: procesos curriculares y de gestión" se inscribieron trabajos propios del tema "Evaluación curricular", apareciendo 15 investigaciones al respecto.

El COMIE y la U. A. de Yucatán, bajo el título de La investigación educativa en México. 1996-1997, editaron una antología de las ponencias del Congreso; de los 15 trabajos presentados en el evento con tendencia hacia la evaluación curricular, el texto sólo seleccionó cinco para su publicación:

- Principales conclusiones sobre la evaluación del *curriculum* formal de la maestría en tecnología educativa del ILCE.
- Maestría en planeación y evaluación de la educación superior. Diagnóstico, factibilidad y pertinencia, caso de la U. A. del Estado de México.
- La docencia en la maestría en ciencias de la educación del ISCEEM. (Análisis curricular: procesos y prácticas educativas).

- Seguimiento de egresados de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala: valoración externa de un *curriculum*.
- ⊖ Metodología empleada en la elaboración del proyecto de modificación del plan de estudios de la carrera de cirujano dentista. FES. Zaragoza.

El análisis de dichas ponencias permite identificar que sólo una de ellas (la del ISCEEM) tiene un corte constructivista y crítico, con una visión totalizadora y alternativa; el resto se inscriben en posiciones descriptivas, cuantitativas y prospectivas-sistémicas, siendo en todos los casos generadas en el ámbito de la educación superior.

Para fines octubre e inicio de noviembre de 1999 está convocado el 5°. Congreso Nacional de Investigación Educativa, fungiendo como anfitriona la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El evento anuncia la presentación de trabajos agrupados en siete áreas:

- . Sujetos, agentes y actores de la educación.
- . *Curriculum*, didácticas, procesos y prácticas educativas.
- . Formación de maestros y profesionales de la educación.
- . Sistemas e instituciones educativas.
- . Educación, sociedad, historia y cultura.
- . Educación, economía y política.
- . Filosofía, teoría y campo de educación.

Dentro de la 2ª. área aparece -entre otras- la temática referida a la evaluación curricular. Estaremos a la espera de los informes de investigación ahí presentados para saber en qué sentido se puede vislumbrar el avance de este campo y cuáles son las probables perspectivas de cara al nuevo milenio.

Después de este intento de panorama de lo ocurrido con el campo de la evaluación curricular en el marco de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa se pueden formular las siguientes observaciones generales:

- Los trabajos ahí recogidos no agotan desde luego los generados por el vasto sistema educativo en el que nos desenvolvemos, constituyen una muestra de lo que producen sujetos investigadores de cierto nivel y prestigio, en ámbitos muy focalizados tales como centros dedicados preferentemente a la investigación, instituciones de educación superior y dependencias centrales del sector educativo.
- Muchos esfuerzos que se han traducido en indagaciones y propuestas en este ámbito no ven la luz pública porque las instituciones no lo permiten y en otros casos porque sus autores no los consideran dignos de ser sometidos a la crítica de la comunidad científica nacional.
- Los productos del 1er y 2º Congresos aparecen cuantitativamente más ricos ya que reseñan lo producido durante cerca de una década, en tanto que a partir del tercer evento no se indaga sobre lo producido a nivel nacional y solo se informa sobre lo presentado directamente en los propios congresos, mismos que han tenido un intervalo de dos años entre uno y otro.
- La constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (AMIE), asegura la continuidad del trabajo de divulgación de lo producido por la comunidad de investigadores en educación y apoya la formación de nuevos profesionales en el ámbito.

Retos y elementos para el desarrollo futuro de la evaluación curricular

El actual momento histórico de transición al tercer milenio se encuentra caracterizado por una sociedad cada vez más global, en la que sobresale el acelerado proceso de concentración económica, financiera e industrial del modelo neoliberal diseñado para proteger y promover un sistema de mercado a nivel mundial que exacerba las formas de propiedad privada en detrimento de la emancipación del trabajo humano creativo y justo. Esta orientación económica influye (Latapí, 1995:65) en las decisiones de política educativa, privilegia un elitismo que se basa en la competencia a costa de

su carácter público y popular, tiende a privatizar segmentos del sistema escolar cuyo funcionamiento eficiente y comprobable responde directamente a los requerimientos de la iniciativa privada.

La modernización de los procesos educativos es concomitante al avance acelerado en las formas de acceder a la información y a sistemas de comunicación de punta siempre dominados por quienes ostentan el poder económico; la presencia de cierta homogeneidad cultural con un pretendido carácter de integración y democracia, como principio ideológico, combina la igualdad social y la participación política, reorientan los valores y exige ciertas formas de pensar y actuar inscritas y definidas en programas curriculares, de tal manera que saberes y competencias se corresponden con la lógica de este tipo de sociedad.

En el ámbito de la educación superior y en particular en las instituciones de educación normal, se plantea como tarea sustantiva la formación de docentes para la educación básica, inscribiéndola en la lógica de la racionalidad dominante, en tal sentido se construyen propuestas institucionales que pretenden ayudar a esclarecer los perfiles y competencias requeridos socialmente, y, por otro lado, se generan proyectos que tienden a favorecer una formación que haga frente a las inercias, parámetros y condiciones contextuales, que desde una racionalidad valorativa y argumentativa, ciertamente más plural, divergente y alternativa posibiliten, transformen o generen nuevas formas de racionalidad.

Debido a los procesos de globalización de la economía en el mundo, las transformaciones económicas, sociales y culturales, las tendencias del neoliberalismo económico internacional, el acelerado crecimiento e impacto de la tecnología, el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos propios de la racionalidad instrumental y el deterioro de la calidad de vida de un sector importante de la sociedad, existe un interés más por las metas y deseos de cambio que por una actividad que esclarezca posiciones políticas, ideológicas y éticas en el *currículum*; hay menor preocupación por la eficiencia que por los valores educativos, en medir más que en valorar; esto se evidencia en las posiciones teóricas y metodológicas de la mayoría de trabajos presentados en los Congresos de Investigación Educativa. En la práctica de la *evaluación curricular* "...se privilegian los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución como un todo organizado y coherente, en ella confluyen lo conceptual, lo académico y lo

administrativo, implicando un conjunto de opciones teóricas y construcciones conceptuales en relación al control, calidad, eficiencia y producción..." (Carrión,1984:47); discurso que se centra en el perfeccionamiento de instrumentos en la obtención de información útil para la toma de decisiones, alejándose de las preocupaciones centrales del ser humano y de su necesidad de construir proyectos de vida dignos de ser vividos.

Un reto central actual en México lo constituye el pensar, construir y desarrollar proyectos evaluativos del currículo en el marco de la integración global, en tanto que existe una tendencia creciente a valorar el logro de objetivos educacionales y perfiles de egresión profesional con criterios multinacionales, lo cual también está llevando a que los diseños curriculares de las escuelas sean más flexibles para poder crear una fuerza laboral con destrezas como la conceptualización y la abstracción visual, los especialistas deberán tener flexibilidad para investigar y comunicarse en varias formas de diálogo, deberán manejar varios idiomas, ensamblar ideas desde el contexto de un área a otra para reconceptuar y resolver problemas; la movilidad y actualización permanente de especialistas demandará en las instituciones tanta flexibilidad como diversidad, contribuyendo a su transformación individual e institucional.

Es necesario prevenir que el avance científico trae como consecuencia el rápido desplazamiento de la funcionalidad de un plan de estudios, que hay prácticas de evaluación que se realizan por razones menos legítimas tales como el aplazamiento de toma de decisiones o eludir responsabilidades, pues se encubre la toma de decisiones en los resultados, para no enfrentar directamente la responsabilidad, para hacer extensivos los beneficios de cierto programa; por otro lado, la evaluación implica una tarea de investigación colectiva en la que se presentan una gran diversidad de modelos evaluativos y paradigmas alternativos, desde los cuales se pueden realizar trabajos científicos y pedagógicos, cuyo reto se inscribe en la pluralidad, la democracia y la crítica.

En el desarrollo futuro de trabajos de este campo es preciso conocer, comprender y construir puentes entre los diversos niveles de indagación de la realidad y las múltiples concepciones teóricas evaluativas, curriculares y educacionales en forma conjunta, teniendo siempre presente el contexto sociocultural e histórico donde se desarrollen los proyectos de evaluación curricular al sustentarse en la visión del hombre inacabado e inconcluso,

en permanente construcción de su proyecto de vida, afirmando su constante espíritu de indagación, de curiosidad y de crítica y contextualizándolo desde una visión de futuro rigurosamente ético.

Es importante fortalecer el desarrollo de la evaluación curricular en la educación superior, así como impulsar su realización a nivel de educación básica (para niños y adultos), con el propósito de que como parte de un proceso permanente y paulatino se introduzcan adecuaciones al *currículum* formal y real de preescolar, primaria y secundaria, sin esperar las grandes reformas globales que impactan, no siempre positivamente, la prestación del servicio de la educación básica a nivel nacional; los modelos académicos de formación de docentes para la educación básica, media y superior deben contemplar contenidos propios de la evaluación curricular, con el propósito de que los profesores en servicio estén dotados de elementos teóricos e instrumentales suficientes que les permitan convertirse en rediseñadores del *currículum* formal y participar en procesos de autogestión colegiada, de valoración y transformación del currículo.

Al interior de las instituciones debe generarse una cultura tal que posibilite la práctica permanente de la evaluación educativa y curricular, misma que permita el desarrollo, reestructuración o modificación que deba efectuarse al *currículum*; ver a dicha evaluación como la vía para generar nuevos y alternativos espacios de investigación y transformación, en aras de redimensionar la actividad académica desde un sentido de apertura consciente y como un compromiso social.

La práctica educativa crítica al seno de la investigación evaluativa puede ser un espacio de participación, acción y transformación, para ello, es necesario utilizar categorías conceptuales que nos ayuden a explicar comprensivamente las complejas redes que median o determinan nuestra práctica. Esta nueva cultura debiera coadyuvar a que la comunidad escolar toda, se vea involucrada en un modelo de formación basado en la reflexión que supone "...dialogar pública y privadamente, en silencio o en voz alta, interpretando la realidad a partir del texto argumental propio y en conjunción con otros textos..." (Gimeno, 1995:2), visualizando al proceso evaluativo con un sentido valorativo para cubrir toda la gama de problemas implicados en las políticas y prácticas educativas con vínculos a lo curricular.

México
JSHF

Esta formación debe contener información que esclarezca elementos para el análisis de la evaluación curricular como espacio de investigación permanente, propiciando el desarrollo de acciones o la toma de decisiones; este proceso llevará paulatinamente a la generación de conocimiento y a la reconstrucción de la situación educativa estudiada, recuperando en el sujeto nuevas formas de razonamiento en torno a su visión de la realidad y a ubicar a ésta como categoría multideterminada y susceptible de transformación consciente.

En tal sentido, se debe considerar al trabajo en el aula y en la institución como espacio privilegiado para la práctica reflexiva, crítica y analítica de la vida social (Pérez en Gimeno y Pérez, 1994:423), en un ambiente participativo que permita construir en colectivo estilos propios, críticos y comprensivos del conocimiento sociocultural y científico-tecnológico; esto apunta a una direccionalidad de visión de futuro en donde la institución se plantea como escenario concreto en un marco contextual, donde la acción de docentes y alumnos desarrollen y construyan prácticas colectivas de subjetividad e historicidad desde una racionalidad crítica; pues la práctica evaluativa vista como proceso de comprensión y de acción compartida ayuda en la autointervención, ya que en ella se hacen presentes intereses, deseos, sentimientos y valores que, desde un sentido de pertenencia se pueden orientar hacia otra direccionalidad.

El carácter complejo y dinámico que representa el estudio de lo educativo en un proceso de intervención interna, en particular para la reconstrucción de significados y sentidos que los sujetos pedagógicos articulan desde lo curricular permitirá recuperar evidencias y hallazgos que ayuden a explicar y analizar la práctica docente; para ello parto de que la docencia se constituye como un todo dialéctico desde el cual racionalmente pueden ser comprendidos los diversos elementos multirreferenciados que la afectan; en ella confluyen pasado, presente y futuro, en donde los sujetos cognoscentes somos capaces no sólo de esclarecer supuestos epistemológicos y desarrollar construcciones metodológicas sino de encontrar lugares de lectura y colocación deliberada ante la realidad para transformarla.

Lo anterior, si es acompañado de un ambiente investigativo, permitirá reconocer a la evaluación curricular como un objeto de estudio, conocimiento y transformación, pues a través de una acción reflexiva y

crítica que realice el propio sujeto involucrado en la práctica educativa ésta podrá ser cambiada. El análisis consciente de la práctica escolar se constituye como una actividad necesaria que obliga desde lo interpretativo a incorporarse en un proceso de investigación cualitativa para intentar recuperar y abrir espacios de significación entre relaciones, interacciones y hechos reales; estamos hablando de una evaluación curricular más centrada en los procesos simbólicos y en contrapuesta a ¿cómo los contextos específicos les permiten la construcción de sentidos y significados a los sujetos?, ¿cómo se producen las subjetividades dentro de las formas escolarizadas?, ¿cómo articulan los procesos sociales, culturales con los sociales, culturales, ideológicos, psicológicos y educativos en la dinámica cotidiana del aula y cuál el papel que juegan estos espacios curriculares en la formación del sujeto?, pues es en ellos donde podemos intentar esclarecer problemáticas como: ¿qué tipo de saberes se desarrollan en aula y cómo se contextúan en la realidad social?, ¿cómo se recupera la historicidad de la práctica docente, su espacio y su contexto?, ¿cómo el sujeto recupera en el presente su historia y la potencia hacia el futuro?, ¿cómo accede y desarrolla las habilidades y estrategias de apropiación y transformación de la realidad?, ¿cómo y de qué forma genera prácticas instituyentes?, ¿qué sentidos encuentra y da a su práctica tanto individual como colectivamente?, ¿cómo su acción genera aperturas o rupturas cognoscentes en su campo disciplinario y en su práctica cotidiana?, ¿cómo son interpretadas, elaboradas y aprehendidas las construcciones teóricas por los sujetos de aprendizaje al intentar potenciarlas? pero sobre todo ¿qué tipo de significados se le confieren al conocimiento evaluativo y qué despliegue hacen de él en su práctica a través de un trabajo de intervención interna?

Lo anterior nos invita a buscar nuevas formas de explicación teóricas y de acción que acompañen al cuestionamiento crítico para reconocer más la participación del sujeto, abordar desde otras lecturas más pertinentes y dialógicas de la realidad y orientarlas en acciones concretas al partir desde lo situacional a la problematización social.

En este sentido la investigación evaluativa en torno a las prácticas educativas pueden tener carácter hermenéutico al trabajar los espacios cotidianos como escenarios donde se realiza la acción y al convertirlos en ámbitos de indagación e interpretación, pues para esclarecer la práctica pedagógica es necesario reconocer el sentido de lo que los sujetos han actuado y vivido; para ello resulta imprescindible la observación de campo, en la cual los sujetos de aprendizaje registran lo que cotidianamente dicen, hacen o no hacen a través de sus historias de vida, de las entrevistas

abiertas ayudan a la revisión y análisis de documentos personales, oficiales, académicos y archivos; así como la incorporación de toda fuente que proporcione información útil, no en el sentido verificacionista, para ser confrontada en su análisis a través de la triangulación.

El trabajo interpretativo puede ayudar a recuperar la complejidad del proceso curricular a partir de su objetivación y al convertir el dato en texto de lectura para abstraer de él dimensiones y características significativas, tales que permitan interpretar y comprender las relaciones socioeducativas en el marco de la normatividad institucional, los lineamientos académicos, las formas organizacionales, institucionales y las propias de las prácticas educativas; visión que nos permite captar y entender el contexto de la realidad en forma colectiva; es decir, convertir a la evaluación curricular en un proyecto transformador para aportar o generar conocimiento pedagógico.

En paralelo al trabajo evaluativo que se realice, se deberá contar con un recorrido teórico-metodológico sobre el campo de la evaluación curricular por quienes participen en él y con un diagnóstico serio que esclarezca las lógicas que permitieron u obstaculizaron su desarrollo; ambos constituyen elementos iniciales, pero no únicos, necesarios para realizar el camino analítico y explicativo de la investigación. Para ello es necesario la comprensión teórica y la valoración axiológica del campo, es decir, la reconstrucción conceptual de la evaluación, del *curriculum* y de las exigencias éticas que conlleva la constitución de la evaluación curricular; las cuales se constituye el pensar y actuar en una realidad institucional.

Ubicar a la evaluación curricular como una estrategia de investigación y de intervención interna constituye un proceso de búsqueda, de revisión de conocimientos, de realidades y valoraciones que permite esclarecer y problematizar el *curriculum* formal a través de reconstruir el carácter procesual del programa con ayuda de informaciones por medio de fuentes documentales y de los procesos que en tiempos, aportaciones y concreciones se hagan presentes por los actores que participen en dicho programa; más que ponderar bondades del diseño curricular, de encontrar congruencias y de resolver problemas, la preocupación central estará en abrir líneas de análisis que recuperen algunos de los problemas detectados; entre ellos, los propios del análisis de la práctica docente, los saberes y sentidos que le confieren los sujetos a su acción al transitar por un proceso

fuerte de autoreflexión y reconstrucción teórica como lo es el analizar su propio proceso de desarrollo en un programa escolarizado.

La evaluación curricular es entendida como una estrategia de investigación necesaria que a través de la práctica docente (Elizondo, 1995:82) recupera la objetivación, el significado, la interpretación y la producción de sentidos. Reconozco que comprender un hecho social implica participar en él y no sólo observarlo, los sujetos somos capaces de articular la realidad e historizarla en procesos intersubjetivos al constituir y orientar nuevos saberes, sentidos y significados en el *curriculum* vivido e introducirlos en la construcción consciente de nuestra formación docente, como requisito fundamental para llegar a la génesis de la práctica pedagógica; esto nos lleva a explicitar las relaciones y articulaciones complejas entre la escuela, la sociedad y la cultura; reconocer los límites y el cruce de lo macrosocial en los niveles sociales, económicos, políticos y culturales; al recuperar el significado atribuido a la acción docente tomamos en consideración la acción de los otros, al destacar en esta relación cara a cara la interpretación de las reglas y significados que son producidos por la vida institucional como instrumentos, en ocasiones alienantes, que regulan la vida académica.

Cuando la evaluación curricular ayuda a objetivar la docencia puede ser pensada, interrogada e interpretada desde la autoconstitución del sujeto, en lo cotidiano de su trabajo, a través de las interacciones o directamente en las prácticas pedagógicas, todas ellas en el marco de reglas sociales y normas institucionales susceptibles a transformación. A través del *curriculum* vivido se puede analizar el presente y potenciar el futuro, al convertirlo en un escenario que retome los procesos discursivos de la cultura educativa que se manifiesta como un conjunto de sistemas simbólicos.

El *curriculum* como objeto de estudio y construcción no sólo está delimitado por una estructura, ni tampoco debemos verlo de tal manera, sino como espacio abierto a varias direccionalidades, toda vez que en él se constituyen una serie de elementos multireferenciados, siendo a la vez un proceso de apertura a la razón que requiere de ser reconstruido, privilegiando la relación entre el sujeto y el conocimiento en el desarrollo del ejercicio de interpretación crítica, abriendo la posibilidad de recuperar lo inédito, lo diferente, lo que el sujeto cognoscente es capaz de establecer en proyectos colectivos, toda vez que para ello recupere su historicidad.

Los currícula son espacios privilegiados de indagación, revisión, análisis, reconstrucción y producción de conocimiento y posibilidad de creación. En el ámbito de la educación cobran real importancia para la generación de sujetos transformadores al involucrarse en prácticas innovadoras de intervención e investigación; pues éstas pueden constituirse (Elizondo, 1995:79) en líneas de acción que permitan incidir en prácticas profesionales y en sujetos instituyentes, que dentro de la institución propicien un cambio en las actitudes en aspectos y acciones para que desde un sentido crítico enfrenten su realidad y decidan como sujetos pedagógicos asumir un rol protagónico en su proyecto profesional y de vida. Intentar recuperar la significación social del *currículum* a través de la reconstrucción de procesos históricos permite potenciar el futuro, dando al presente no solo su razón de ser, sino viendo a la historia como elemento de análisis donde los protagonistas podemos hacer significativas aportaciones y concreciones; a través de nuestra actividad -la docencia- emerge el sentido de las cosas, de los sujetos y de las acciones, para ello, tenemos que ser capaces de reconocer las determinaciones instituidas y a través de ellas trascender en tiempos y espacios sociales (Castoriadis, 1988:180) como sujetos instituyentes capaces de crear proyectos colectivos para transformar la realidad educativa.

En la búsqueda de alternativas la realidad se nos presenta como desafío y como autoexigencia para construir nuevas formas de pensar, de actuar y aportar conocimiento útil al campo de la evaluación curricular; ello requiere replantear la realidad de la docencia y asumir un compromiso serio en la construcción de una práctica investigativa transformadora que desde lo colectivo permita su potenciación, de un trabajo ciertamente riguroso y consciente, de alejamiento y de objetividad en donde se inicie un proceso reflexivo en torno a las formas de concepción del conocimiento desde diversas posiciones teóricas, de establecer vínculos entre la estructuración y la producción del conocimiento en la práctica pedagógica a través del *currículum* formal y de posibilitar aperturas o rupturas en ámbitos de acción e interpretación que formen parte de la realidad de dichas prácticas.

Analizar el *currículum* desde sus prácticas pedagógicas ayudará a clarificar las determinaciones y mediaciones en momentos y contextos particulares en que se han realizado, ¿cómo las ha realizado? y ¿hacia dónde es capaz de reorientarla o transformarla?; reconociendo en la escuela la función de construcción de pautas de trabajo intersubjetivo y de la capacidad de producir o generar conocimiento útil y necesario que haga avanzar a la pedagogía institucional más allá de las meras formas de comunicación e interacción con las que se marca el cómo deben de actuar los sujetos en

función de los modelos de docencia que viven e irrumpir en nuevas formas de participación institucional.

El *curriculum* como proceso y práctica no se reduce exclusivamente al plan de estudios, sino que comprende su diseño, aplicación y el seguimiento de condiciones contextuales que enmarcan acuerdos; la caracterización de prácticas dentro y fuera del salón de clase, las intencionalidades sociales, académicas, políticas y culturales que se manifiestan en el grupo y en los que participan en su desarrollo, tiene un carácter participativo que permite a los involucrados en el proceso evaluativo ser sujetos y objetos de un proceso reflexivo e interpretativo.

Cuando la evaluación curricular le confiere un valor especial a la investigación y rebasa el mero apoyo instrumental que ésta brinda, el docente está en la posibilidad de reconceptualizar y redimensionar el *curriculum*, de generar una serie de habilidades para acceder de manera más fuerte al conocimiento científico y pedagógico al confrontarlo y aprehender de su realidad. Comprender significados socialmente localizados y contextuados implica desarrollar una práctica consciente a través de los procesos de confrontación por medio de la recreación teórica, del cuestionamiento, el análisis y el esclarecimiento de la realidad.

Uno de los elementos que pueden ayudar al cambio de la presencia de la evaluación curricular es el referido al campo de la interpretación -vía la hermenéutica- ya que en los procesos de formación los sujetos y los elementos que interactúan con la práctica docente son comprendidos en la relación que cada uno le confiere a sus significados y por la mediación de parámetros de orden político, social, económico y académico que, recuperados en forma crítica argumentativa, permitirán dar cuenta de lo real; como experiencia de aprendizaje, supone diálogo entre nosotros mismos y el objeto de comprensión; así el análisis historizado del *curriculum* desde un programa de intervención interna se puede constituir en un análisis de las prácticas cotidianas, de cuestionamiento sobre la realidad, de búsqueda de conocimientos, de significados en la formación, pero sobre todo de punto de arranque hacia un proceso de evaluación que reconstruya sentidos desde la reorganización y participación institucional. Esto obliga a que su análisis e interpretación se aborde desde un proceso de investigación cualitativa en la búsqueda de explicaciones, relaciones e interacciones o hechos reales del *curriculum* vivido.

Cada uno de los actores le otorga un valor y significado diverso no solo a la práctica pedagógica sino a su análisis; para las autoridades representa una forma de legitimar u orientar el diseño curricular y de tomar decisiones, para los participantes, un espacio para compartir, evidenciar, señalar y proponer una serie de acciones que desde lo vivido pueden ayudar a mejorar el carácter cualitativo del *curriculum* que día con día realizamos como sujetos en nuestra historia, y ¿porqué no pensar en la posibilidad de transitar en una actividad científica que aporte conocimiento útil al campo de las prácticas institucionales en procesos de formación?

La evaluación curricular puede constituirse como una práctica formativa para esclarecer las multideterminaciones que guarda la educación, la docencia y el campo disciplinario; generando en los sujetos el deseo de cambio, de movimiento y participación a través de pensamientos argumentativos y valóricos socialmente, en donde la práctica docente pueda dimensionar su impacto social en una acción colectiva, más comprometida y diferente; pues cuando el sujeto aprende (Coll,1990:133) incorpora a su proceso de construcción múltiples interacciones colectivas, coparticipa y se compromete, genera y reconstruye el conocimiento y su práctica y con él es capaz de tomar decisiones colectivas y de desarrollar acciones creativas e innovadoras en forma más crítica y plural; quizá en este sentido podamos hablar de una sociedad más participativa y democrática y ciertamente podamos incorporar lo deseable del futuro en el presente.

Las definiciones políticas, la presencia social, ideológica y curricular en términos de periodización se hacen presentes al ser recuperadas a través de la evaluación curricular, la cual debe constituirse en un esfuerzo constante por pensarla como espacio de reconstrucción social, ya que a partir de su complejidad y multideterminaciones es un medio y espacio privilegiado de formación y construcción del sujeto social ético; proceso que sólo puede ser hermenéutico, pues implica, como señala Samuel Arriarán (s/r), la transformación de expectativas y la apertura de horizontes para producir nuevos significados.

Como parte de la exigencia de objetivar la realidad se requiere organizar una función de razonamiento desde un sentido multidimensional de construcción y de exigencia epistemológica, desde el cual se delimiten los espacios categoriales que ayuden a la explicación argumentativa para reconocer las lógicas de articulación con las formas en que se estructura la

realidad objetual; aparece por lo tanto una relación necesaria entre el modelo docente que se piensa (*curriculum* formal) con el que se realiza la práctica docente (*curriculum* vivido); es decir, se irá constituyendo e instituyendo en y por los sujetos que participen en el programa de evaluación y en el interjuego de los distintos momentos del escenario educativo. La comprensión, análisis y clarificación de una dinámica tan compleja amerita un recorrido necesario por la historia propia del sujeto pedagógico y de los enfoques que le han permitido su constitución, del lugar que ocupa en relación a los elementos básicos del *curriculum*, pero sobre todo de la relación que guarda con la formación disciplinaria, como lugares de identidad y de conformación cultural.

El aprehender la realidad curricular desde un reflexionar crítico nos permite potenciar una serie de habilidades para transformar el conocimiento en apropiaciones, acciones y confrontaciones, nos hace conscientes de nuestras limitaciones y errores, pero también de nuestras posibilidades; se puede convertir en un proceso dialéctico al intentar conjuntar teoría y práctica en el esclarecimiento del campo de la evaluación curricular al incorporarnos en los escenarios reales como espacios abiertos a nuevas subjetividades.

La articulación valorativa del análisis curricular nos llevará no solo a replantear la práctica sino la formación misma, a un estar alerta ante los procesos de simulación, de significaciones que no correspondan a elementos racionales reales, (Castoriadis, 1988:68) agotados por lo instituido y que sólo por ello existen, y a formular permanentemente replanteamientos ante el conocimiento, la sociedad, la institución y ante nosotros mismos.

Recuperar el carácter integral, participativo y cualitativo, ayudará a comprender desde lo colectivo los aspectos técnicos, prácticos y emancipatorios en que se ve involucrada la práctica y la acción dialógica desde el *curriculum* formal que no es sólo una práctica más sino una acción tracional y política ante los procesos educativos en que se participa; a recuperar la historia propia del grupo y la de los sujetos que en ella participan y los efectos que su aplicación ocasiona en una realidad educativa cambiante, compleja y contradictoria; las relaciones de los elementos que directa o indirectamente intervienen en el proceso de formación; en su conjunto, recupera los conocimientos, valoraciones, significados, actitudes, propósitos, necesidades y realidades de los sujetos;

debemos apelar a mantener viva la veta más rica y esclarecedora de la modernidad, haciendo de la práctica evaluativa una experiencia múltiple y abierta a cambios o transformaciones en nuevas realidades.

CONCLUSIONES

Una vez que hemos realizado un recorrido sobre la problemática que implica articular las complejas construcciones del *curriculum* y la evaluación en la educación, quiero finalizar el trabajo con algunas conclusiones (que no por ser cierres se constituyen o presentan como algo acabado, al contrario intentarán servir de nuevas construcciones de investigación) de aquellos autores y propuestas abordadas en el desarrollo del trabajo y que me parecen relevantes, vigentes o acordes a las exigencias que nuestra práctica requiere.

Los cambios que se han producido en el ámbito educativo con motivo de la instrumentación de una política de globalización económica y cultural demandan de los docentes, lo mismo de las escuelas de nivel básico que de las de educación superior, participar en programas de evaluación curricular para enriquecer su acervo teórico y metodológico, de la manera más crítica posible para enfrentar los retos presentes y futuros con una posición (ciertamente más dialéctica y) transformadora; dicho imperativo se subraya en el caso de quienes laboramos en las instituciones formadoras de docentes, ya que tenemos el compromiso de fortalecer y desarrollar no sólo un perfil acorde a las exigencias y retos actuales de la educación básica, sino generar en los egresados la responsabilidad de educar para transformar.

La concepción del campo del *curriculum* en gran medida determina la presencia y función de la evaluación hacia éste, en tal sentido es importante reconocer las aportaciones tanto de Tyler como de Taba al establecer una relación entre la escuela y la sociedad en la definición de los objetivos educativos, aunque hoy día la escuela debe desempeñar un papel más protagónico; es decir, que a través de ella, ciertamente logremos que el alumno pueda tener movilidad social pero al mismo tiempo desarrollar una actitud de anticipación en formas, prácticas y saberes para incidir en la constitución de una sociedad diferente en México.

La práctica de la evaluación ha estado muy ligada al desarrollo curricular; sobre todo al surgir las tendencias clásicas y constituirse en una pieza clave para la comprobación de la eficiencia y el valor que representaba el *curriculum* y estableciendo cómo lograr las metas deseadas, función centrada en validar los objetivos previos, comprobar logros y rendir informes para la toma de decisiones (recordemos los modelos de Tyler y Taba). Resulta claro en dicha visión que lo importante era la obtención de resultados basados en el rendimiento del alumno; esta preocupación eficientista centrada en la cuantificación y verificación de variables vía logros dejaba de lado la propia naturaleza e intereses de los sujetos (fundamental en una visión humanista como en el caso de la racionalidad valorativa), al obviar todo tipo de experiencias de aprendizaje que vivían, sus interacción con los profesores y compañeros, su propio proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivo y de las mediaciones sociales que determinaban los objetivos educacionales.

En contrapartida, los enfoques interpretativos del *curriculum* lo ubican como un proceso de revisión, de cuestionamiento e indagación, en donde la tarea se centra en tratar de comprender aquellos elementos con que la compleja realidad educativa rodea al desarrollo curricular; el interés se ubica en lo que puede ser realmente lo significativo del aprendizaje y sobre todo en la función social de la escuela. Con esta perspectiva se recupera el compromiso ético-social, el cual nos permite como sujetos inmersos en una práctica, reconocer y reconocernos dentro de una serie de mediaciones políticas, económicas, culturales y hasta las propias de la institución y dentro de ellas poder actuar autocríticamente, analizando desde lo cotidiano de nuestra práctica las dimensiones sociales, económicas, institucionales e ideológicas que, retomadas por la política educativa, determinan lo curricular.

Asimismo, no podemos negar la influencia, aún presente y dominante, de la tecnológica educativa en nuestras prácticas curriculares y cómo sus efectos se refuerzan en la sociedad global, como tampoco podemos dejar de lado el surgimiento y desarrollo de un discurso alternativo y sus prácticas reconceptualistas en el *curriculum* crítico. El reto está en tratar de hacer corresponder actitudes conscientes y críticas con una lógica ética que requiere de mayor capacidad de producción y calidad de los sujetos que participamos en dichos procesos; a sabiendas de que las decisiones en la evaluación curricular siguen estando en unas cuantas manos, pues desde el aula difícilmente cambiaría la orientación general del sistema educativo, más bien intentemos generar un *curriculum* como proceso de ruptura y reconstrucción, recuperándolo como el espacio político-social que es y a

través del cual, en debates argumentados y participativos, arribemos a prácticas congruentes y plurales para enfrentar las condiciones histórico-sociales actuales y, porqué no, anticipar otras.

Comparto la idea de que el trabajo cotidiano del profesor debe buscar formas y prácticas alternativas al *curriculum* formal, convirtiendo el aula en espacio de discusión, de debate y socialización; pensando y actuando desde lógicas de mayor integración de nuestros campos (que quizá por ser cada vez más especializados propician que nos encontremos cada vez más alejados unos de otros), cuidando de los riesgos de la moda teórica o pedagógica y sobre todo atrevernos a reconocerlos y participar en ellos; esto nos permitirá apropiarnos de elementos y propuestas que acordes con los planteamientos y construcciones en las ciencias -en particular las de las sociales- nos ayuden a mejorar nuestra práctica.

La toma de consciencia que se desarrolle a través de la práctica de la evaluación curricular no puede cumplir un papel real en la transformación de la estructura institucional y social si no está expresada en una organización que integre las fuerzas contenidas en el proceso educativo, pues sólo con la participación dialógica se podrá encontrar su máxima expresión para poder contrarrestar los procesos de marginación y enajenación; igualmente hay que hacer hincapié en el señalamiento de Jackson en torno a la búsqueda de una estrecha vinculación entre el aprendizaje que se da en el aula y el que adquiere el alumno cotidianamente fuera de ella.

Ya Hilda Taba indicaba la pertinencia de implementar programas de evaluación curricular que cuenten con sustentos teóricos desde los cuales se puedan hacer avanzar las prácticas y procesos educativos al recuperar, explicar, comprender e interpretar los diversos aspectos, elementos y procesos de la realidad curricular, derivar desde ellos estrategias metodológicas y técnicas -pero no en el sentido eficientista, sino valorativo- para reconocer no sólo los logros y avances, sino también sus retrocesos y obstáculos; esta práctica debiera ser el punto de partida de una participación plural que promueva el diálogo argumentado para con ello hacer avanzar los procesos escolares en forma más crítica.

Los estudios de este campo deben incorporar como propone Giroux, una capacidad analítica, reflexiva y crítica, para lo cual se requiere incorporar el debate teórico sobre la problemática del control social, el poder, el conocimiento y sus efectos en la práctica de la escuela como espacio de producción de significados culturales y de los efectos que implica el *curriculum* oculto en las relaciones y los saberes de los sujetos que viven y construyen en el *curriculum* formal.

Coincido con Stenhouse en considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación que permite a través de un análisis argumentativo desarrollar una formación académica y pedagógica crítica y reflexiva para que su acción en la institución y en su realidad les permita construir nuevas pautas de pensamiento, de conocimiento y de formas de saberes, de dirección de sentidos autodefinidos, de comunicación y de acción escolar en forma más participativa y autogestiva, para clarificar las determinaciones socio-culturales y desarrollar prácticas más justas y democráticas en momentos y contextos particulares que viven docentes y alumnos en un programa curricular.

Asumo que la evaluación curricular trasciende el mero análisis formal del *curriculum*, constituyendo un proceso continuo, integral y participativo, en donde las manifestaciones de los sujetos se consideran no solo en el marco del aula sino trascendiéndola, haciéndose en ella presentes los múltiples objetos que subyacen en el *curriculum* oculto y los que determinan al vivido, haciendo posible su historicidad instituyente en aras de mejorar la calidad de vida personal y académica. El propósito esencial de este tipo de práctica es contribuir al conocimiento valorativo de la práctica docente desde la aplicación de planteamientos propios del *curriculum* formal, hasta el mejoramiento cualitativo de dicha práctica, a su organización y al desarrollo curricular a fin de generar conocimiento pedagógico que promueva prácticas transformadoras.

Se requiere que sumemos esfuerzos por orientar la práctica de la evaluación curricular en las instituciones educativas para potenciar las capacidades adquiridas por docentes y alumnos en el desarrollo curricular, permitiendo a los primeros fortalecer una identidad y perfil profesional entendido como el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias escolares o de las experiencias de la formación inicial y particularmente desarrolladas en una situación de formación crítica en la actividad cotidiana presente y futura y sobre todo no

limitándose a la adquisición de destrezas técnicas y cognoscitivas, sino irrumpiendo en un proceso más plural de construcción socializada apoyados en un conjunto de valores éticos y morales que fortalezcan su responsabilidad social; pues como dice Elliott nuestra práctica es una acción ética, entendida desde un compromiso con los ideales, los sueños y la utopía, con el testimonio, con el apoyo solidario en nuestro trabajo diario de lucha y participación política y social.

La evaluación curricular inscrita como práctica investigativa que se genere en las escuelas no sólo ayudará a detectar relaciones o dimensiones latentes o manifiestas del trabajo en el aula sino enriquecer el conocimiento que de esta práctica se derive, constituyéndose en herramienta reflexiva para enfrentar o innovar la acción cotidiana y haciendo avanzar la cultura evaluativa hacia la mejora de la actividad profesional.

El transitar por una práctica evaluativa ética nos llevará a una acción crítica deliberada que permita anticiparnos a las situaciones contextuales e institucionales, en tal sentido debemos desarrollar un *curriculum* que nos advierta pero al mismo tiempo nos permita construir elementos con que enfrentar dicha realidad.

Quizá el presente estado del arte no haya recuperado otros elementos más pertinentes que los aquí presentados, pero éstos nos permitieron su incipiente constitución; misma que nos ha servido de apropiación cognitiva y de herramienta teórica reflexiva para incorporarla en la actividad que realizo en mi escuela, puedo señalar que ella ahora es más participativa, dialogal y autocrítica.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSER, Louis (1985) **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. México. Quinto Sol.
- APPLE, Michael (1986) **Ideología y currículo**. Madrid. Akal.
- ARNAS, José (1981) **La planeación curricular**. México. Trillas.
- ARRIARAN, Samuel (s/a) **"Hermenéutica, educación y multiculturalismo"** s/r.
- BARABTARLO, Anita (1989) "La investigación como estrategia de integración de la didáctica y la disciplina". Ponencia. en **IV Coloquio Anual de Investigación Centro de Estudios Básicos de Teoría Social**. F.C.P.YS. México. UNAM.
- BARBIER, Jean (1993) **La evaluación en los procesos de formación**. Barcelona. Paidós.
- BARTOLOME, Salomé (1988) **La investigación acción**. Barcelona. CEAC.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991) **La construcción social de la realidad**. Argentina. Amorrortu.
- BLOOM, Benjamin et al. (1977) **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Buenos Aires. El Ateneo.
- BOURDIEU, Pierre (1984) **Sociología y cultura**. México. Grijalbo.
- BUTELMAN, Ida (1988) **Psicopedagogía institucional**. Una fundamentación analítica. Buenos Aires. Paidós.
- BUXARRAIS, María et al. (1997) **La educación moral en primaria y en secundaria**. SEP. Cooperación Española. Biblioteca del Normalista. España.
- CALVO de Mora, Javier y Cándida Martín (1993) "La evaluación y el oficio del diálogo: una crítica a la educación oficial" en **Revista investigación en la escuela**. Sevilla. Díada Editoras.

- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988) **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRION Carranza, Carmen (1984) "Génesis y desarrollo del Concepto de evaluación institucional" en **Revista Perfiles Educativos**. No. 6. CISE-UNAM.
- CARRION Carranza, Carmen et al. (1993) "Evaluación de la educación" en **La investigación en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento**. Cuaderno No.17. Comité Organizador del 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. SNTE.
- CASANOVA, María Antonia (1992) **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza. Edelvives.
- _____ (1998) **La evaluación educativa**. España. Cooperación Española. Biblioteca Normalista SEP.
- CASARINI Ratto, Martha (1997) **Teoría y diseño curricular**. México. Trillas.
- CASTILLEJO, José Luis et al. (1985) **Condicionamientos socio-políticos de la educación**. Barcelona. CEAC.
- CASTORIADIS, Cornelius (1988) **La Institución imaginaria de la sociedad** Tomo I. Barcelona. Tusquets.
- CHADWICK, Clifton (1976) **Tecnología educacional para el docente**. Buenos Aires. Paidós.
- CMIE. (1995a) **Resúmenes analíticos**. III Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. CMIE. AC.
- CMIE (1995b) **La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa No 5**. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. México. COMIE.
- CNIE (1981) **Documentos base**. Volumen I y II. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- COLL, César (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (1991) **Psicología y curriculum**. Cuadernos de Pedagogía. México. Paidós.

- COLL, César et al. (1992) **Los contenidos en la reforma**. Aula XXI Madrid. Santillana.
- COMENIO, Juan Amos (1970) **Didáctica magna**. Sepan Cuantos. México. Porrúa.
- CORSI, Giancarlo. et al. (1996) **Glosario sobre la teoría de Niklas Luhmann**. México. Universidad Iberoamericana. Anthropos.
- DE ALBA, Alicia (1989) **Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo**. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. México. UNAM.
- _____ (1991) **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**. CESU. México. UNAM.
- DE ALBA, Alicia. et al. (1991) **El campo del curriculum**. Antología. Vol. I México. CESU-UNAM.
- DE SHUTTER, Antón (1987) **Investigación participativa s/r**.
- DEWEY, John (1964) **Experiencia y educación**. Buenos Aires. Losada.
- DÍAZ Barriga, Angel (1984) **Didáctica y curriculum**. México. Nuevo Mar.
- _____ (1986) "Los orígenes de la problemática curricular" en **Seis estudios sobre educación superior**. México. UNAM.
- _____ (coord.) (1997) "*Curriculum*, evaluación y planeación educativa" en **Investigación educativa. 1993-1995**. Instituciones, sistemas educativos y procesos curriculares y de gestión. Tomo I COMIE. CESU. ENEP. IZTACALA. México. UNAM.
- DÍAZ Barriga, Angel et al. (1993) "*Curriculum*" en **La investigación en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento**. Cuaderno No.14. Fascículo 1 Comité organizador del 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. SNTE.
- EGGLESTON, John (1980) **Sociología del currículo escolar**. Buenos Aires. Troquel.
- ELIZONDO, Aurora (1995) "Hermenéutica e investigación acción en el campo educativo" en **Revista Pedagógica**. Tercera Epoca Vol. 10 No. 5 UPN. México.
- ELLIOTT, John (1993) **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid. Morata.

- FOLLARI, Roberto (1982) "Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular" en **Foro Universitario**. No. 15. México STUNAM.
- FOUCAULT, Michel (1980) **Microfísica del poder**. Madrid. La Piqueta.
- FROMM, Erich (1994) **Marx y su concepto del hombre**. México. FCE.
- GAGO Huguet, Antonio (1979) **Elaboración de cartas descriptivas**. México. Trillas.
- GIMENO Sacristán, José (1989) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. España. Morata.
- _____ (1995) "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores" en **Simposio internacional formación docente, modernización, educativa y globalización**. Documento de trabajo. Anexo 2. México. UPN Ajusco
- GIMENO, Sacristán y Angel Pérez (1989) **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid. España. Akal.
- _____ (1994) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Morata.
- GIROUX, Henry (1990) **Los profesores como intelectuales**. España. Paidós.
- _____ (1992) **Teoría y resistencia en educación**. México. S.XXI.
- _____ (1993) **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México. S.XXI.
- GIROUX, Henry y Peter McLaren (1991) **Sociedad, cultura y educación**. Antología. ENEP. ARAGON.
- GLAZMAN, Raquel y Milagros Figueroa (1981) "Panorama de la investigación sobre el desarrollo curricular" en **Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Documento Base Vol. I.
- GRUNDY, Shirley (1994) **Producto o praxis del currículum**. Madrid. Morata
- GOYETTE, Gabriel y Michelle Lessard (1988) **La investigación-acción**. Barcelona Laertes.
- HABERMAS, Jürgen (1989) **Teoría de la acción comunicativa I**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires. Taurus.

- _____ (1992) **Conocimiento e interés**. Argentina. Taurus.
- HERNANDEZ, Fernando y Juana Sancho (1996) "Los ámbitos de la evaluación" en **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. México. Paidós.
- HOYOS Medina, Carlos (1991) "Los vínculos, ¿racionalidad ante qué? en Alicia de Alba. et al. **El campo del curriculum**. Antología VII. México. CESU-UNAM.
- INODEP (1980) **El mensaje de Paulo Freire**. Madrid. Marsiega.
- JACKSON, Phillip (1975) **La vida en las aulas**. Madrid. Morata.
- KAUFMAN, Roger (1980) **Planificación de sistemas educativos**. México. Trillas.
- KEMMIS, Stephen (1988) **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid. Morata.
- KUHN, Thomas (1991) **La estructura de las revoluciones científicas**. México. F.C.E.
- LANDESMAN, Monique (comp.) (1988) **Curriculum, racionalidad y conocimiento**. México. UAS.
- LATAPI, Pablo (1995) "La modernización educativa en el contexto neoliberal" en **Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización**. Documento de trabajo. México. UPN. Ajusco.
- LOURAU, René (1991) **El análisis institucional**. Argentina. Amorrortu.
- MAGER, Robert (1978) **La confección de objetivos para la enseñanza**. México. Guajardo.
- MARDONES, José María (1991) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Anthropos.
- MARIN Méndez, Dora Elena y Ma. Isabel Galán (1986) "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en **Revista Perfiles Educativos**. Núm. 32. CISE. México. UNAM.
- MCLAREN, Peter (1997) **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. España. Paidós.

- PICHON Riviere, Enrique (1983) **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I.** México. Nueva Visión.
- POSTIC, Marcel y Jean de Ketele (1992) **Observar las situaciones educativas.** Madrid. Narcea.
- PUIGGROS, Adriana (1980) **Imperialismo y educación en América Latina.** México. Nueva Imagen.
- RAGAN, W. (1972) **El currículum en la escuela primaria.** Buenos Aires. Ateneo.
- REMEDI, Vicente Eduardo (1979) "Planeación de una carta descriptiva" en **Aportaciones a la didáctica de la educación superior.** México. UNAM-ENEP-Iztacala.
- RODRIGUEZ, N. (1983) Criterios para el análisis curricular. en **Revista Cuadernos de Educación.** No 102. Caracas. Venezuela.
- ROSALES, Carlos (1990) **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.** Madrid. España. Narcea.
- RUIZ Larraguivel, Estela (1992) "La investigación curricular en México" en **Revista Perfiles Educativos.** Núm. 57-58. CISE-UNAM.
- _____ (1998) "Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior" en **Cuadernos del CESU** No. 35. México. UNAM.
- SANCHEZ Vázquez, Adolfo (1976) **La filosofía y las ciencias sociales.** México. Grijalbo.
- SANGUINETI Vargas, Yolanda (1981) "Factores esenciales de la metodología de investigación participativa para América Latina" en **Revista Educativa no formal para adultos.** CENAPRO. Año III N.2
- SANTOS Guerra, Miguel (1993) "La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora" en **Revista Investigación en la escuela.** No.20 Sevilla. Díada Editoras.
- _____ (1995) **La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora.** Málaga. Aljibe.
- _____ (1996) "Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica" en **Revista Investigación en la Escuela.** No.30. Sevilla. Díada Editoras.

- STENHOUSE, Lawrence (1987) **Investigación y desarrollo del *curriculum***. Madrid. Morata.
- _____ (1991) "La investigación del *curriculum* y el arte del profesor" en **Revista de Investigación e Innovación escolar**. No. 15 Investigación en la Escuela. Sevilla. Diada Editoras.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (1989) **Evaluación sistemática, guía teórica y práctica**. Barcelona. Paidós.
- TABA, Hilda (1976) **Elaboración del currículo**. Buenos Aires. Troquel.
- TEJEDA, José Luis (1998) **Las fronteras de la modernidad**. México. UPN- PyV.
- TERRY, George y Franklin Stephen (1994) **Principios de administración**. México. Continental.
- TORRES Hernández, Rosa Ma (1998) "Paradigmas del *curriculum*" en **Revista La Vasija**. No 2. Abril-julio Año 1 Vol. 1.
- TORRES Santomé, Jurjo (1991) **El *curriculum* oculto**. Madrid. Morata.
- TYLER, Ralph (1982) **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires. Troquel.
- UNAM (1990) **Cuadernos del planeación universitaria**. México. UNAM 3ª Epoca. Año 3. No 2. Dic 1989.
- WALKER, R. (1989) **Métodos de investigación para el profesorado**. Madrid. Morata.
- WEISS, C. (1975) **Investigación evaluativa**. México. Trillas.
- YUREN Camarena, María Teresa (1991) "Racionalidad, conocimiento y educación. Aproximaciones a una problemática" en **Revista Mexicana de Sociología**. Año LIII No.4 octubre-diciembre. México. UNAM.
- ZABALZA Becaza, Miguel (1989) **Diseño y desarrollo curricular para profesores de educación básica**. Madrid. Narcea.
- ZEMELMAN, Hugo (1989) **De la historia a la política**. México. Siglo XXI.