

EVALUACIÓN CURRICULAR Y MEJORA DIDÁCTICA

M^a Teresa Fontán Montesinos

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Relacionamos la calidad de la enseñanza y del aprendizaje con la evaluación en las teorías curriculares. Aunque evaluación y calidad son diferentes en su identidad y funciones, comparten propósitos, valoración y decisiones, lo que las hace colaboradoras inseparables en la tarea de mejorar la educación. Presentamos un modelo integrado de evaluación como camino y soporte de la calidad educativa desde tres dimensiones semánticas: a) valores educativos, b) efectividad, y c) satisfacción de los implicados en el proceso o situación educativa. La aspiración permanente de calidad didáctica la entendemos, no tanto como un repertorio de rasgos que se poseen, sino como algo que se construye día a día en las instituciones educativas.

Palabras clave: Evaluación educativa, curriculum, enseñanza y formación de profesores.

ABSTRACT

Educational quality and evaluation in curriculum theories are related in this paper. Though different in meaning and function they both share purpose, assessment and the taking of decisions which makes them closely connected in the task of educational improvement. As a way and support to educational quality, an integrated model of evaluation is presented here under a triple dimension: a) educational values, b) efficiency, and c) satisfaction of those involved in the process. The author views teaching quality as a daily construction in educational institutions.

Key words: Educational evaluation, curriculum, teaching and training teachers.

1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN: ACEPCIONES

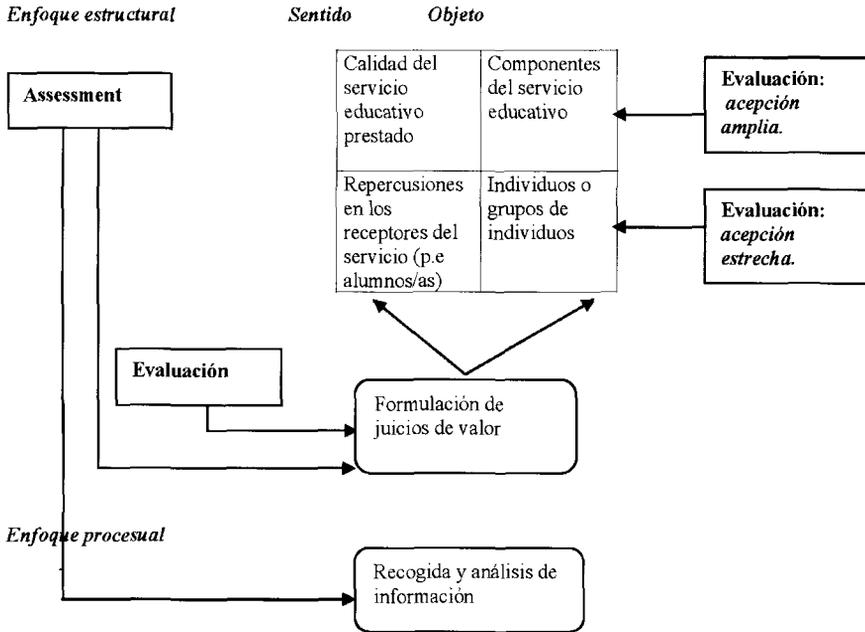
En el currículum casi todo puede ser evaluado, por ejemplo: la enseñanza, el aprendizaje, los programas, los proyectos curriculares y educativos. Cuando esos objetos se evalúan, se hace con significados diferentes; desde una acepción *amplia* de evaluación, abarcaría al servicio educativo, y desde una más *restringida*, a los individuos o a los grupos receptores del mismo. El cuadro n.º 1, titulado **Acepciones de la evaluación**, recoge esos matices diferenciadores que compartimos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acepción *restringida* de la evaluación se centra en el rendimiento del alumno, y supone, en el mejor de los casos, casi exclusivamente la recogida de información sobre sus actividades de aprendizaje, y en el peor, simplemente sus respuestas a ciertas pruebas y exámenes. Se identifica la evaluación con los resultados de aprendizaje de los alumnos, y se considera que ese aprendizaje es producto de la enseñanza del profesor. Sin embargo, desde la acepción *amplia*, se relaciona con la calidad del diseño y el desarrollo curricular. La evaluación se refiere entonces, sobre todo, al profesor y sus acciones, y no a los resultados de aprendizaje de los alumnos. Encontramos que en ambos significados de evaluación se formulan juicios y se toman decisiones pero en diferentes sentidos: la *acepción restringida* (*assessment, performance, achievement*, rendimiento) trata sobre el impacto y repercusiones que la enseñanza ha tenido sobre sus receptores, y la *acepción amplia* hace referencia a la calidad del servicio didáctico prestado, incidiendo además en otros componentes de la institución educativa y su contexto.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la acepción *restringida* y *amplia* de evaluación son complementarias: lo que aprende el alumno está, de alguna manera, condicionado por él mismo, por el servicio didáctico que recibe, y el contexto donde se desenvuelve (institucional, familiar, y social); y en el aula, la calidad del servicio didáctico está determinada no sólo por las características personales del docente y conocimiento de la asignatura, sino también por su dominio pedagógico que se concreta en cómo desempeña las tareas de su profesión. Entre los evaluadores hay una frase muy extendida que destaca la implicación de la profesionalidad del docente en la evaluación: *dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas*. Aunque, por supuesto, no son responsabilidad de los docentes, ni las deficiencias del sistema escolar y de la institución educativa, ni las debidas a ciertos aspectos culturales y sociales de los alumnos. Ahora bien, la evaluación de las tareas docentes se revela como una de las estrategias más idóneas, no sólo para mejorar la calidad didáctica de los procesos instructivos, sino también para la formación del profesorado en los centros escolares. Además, si se evalúa al equipo de profesores en su conjunto, se puede llegar a detectar factores relacionados

con la calidad del centro docente. La evaluación es, entonces, el medio no sólo para llevar a cabo mejoras e innovaciones en los procesos didácticos diseñados y desarrollados por los profesores, sino también para incrementar la calidad de las instituciones educativas.

Cuadro 1. Acepciones de la evaluación



Fuente: J. Angulo, 1994: 286

Cuando en la evaluación curricular se integran las dos acepciones, se convierte entonces en un proceso de recogida, organización, y análisis de la información sobre el rendimiento del alumno y la calidad del servicio didáctico prestado. Desde esta perspectiva integradora, que defendemos, la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que analizar y valorar el aprendizaje de los alumnos uniéndolo a la enseñanza del profesor en esa institución escolar. Se trata de constatar en qué medida los logros o dificultades observados en los alumnos se deben a ellos mismos, y en qué medida al diseño y desarrollo del curriculum llevados a cabo por el profesor en esa aula y centro escolar. En este sentido será necesario que a los datos del aprendizaje de los alumnos se añadan otros relacionados con los procesos didácticos que los han generado, y los factores que los condicionan. Todo ello con la finalidad de que los juicios de valor sobre los aprendizajes

de los alumnos y la enseñanza del profesor, y las decisiones didácticas subsiguientes, sean los más acertados posibles:

- Cuando en el proceso didáctico la evaluación de la enseñanza se integra con la del aprendizaje, permite, entre otras cosas, las siguientes:
- Conocer no sólo los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino los procesos que los han generado y los factores que los condicionan.
- Tomar decisiones didácticas tras enjuiciar (valorar) los datos (cualitativos y cuantitativos) obtenidos del aprendizaje de los alumnos, de la enseñanza del profesor, y de sus contextos (grupo de alumnos, aula, centro docente...).
- La corrección y mejora de dichos procesos (el del aprendizaje del alumno y el de la enseñanza del profesor).
- Innovar en la medida que se incorporan valores nuevos en la formación de los alumnos o se cambian los existentes.
- Detectar las necesidades formativas del profesorado.
- Incrementar la profesionalidad de los docentes y la calidad de los centros escolares.

2. LA EVALUACIÓN EN LAS TEORÍAS DEL CURRÍCULUM

Con la propuesta de integración de las dos acepciones de evaluación, hemos expuesto *una* concepción de evaluación pero no *la* concepción de la evaluación. Con ello queremos decir que no existe una única forma de comprender la evaluación y sus problemas, porque como ya nos apuntaba Pérez Gómez (1983, 448) *cada modelo de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre enseñanza, abarca unos procedimientos metodológicos coherentes con dichos presupuestos y se propone alcanzar unos resultados, también determinados.*

El papel de la evaluación en el pensamiento didáctico tiene muy desigual valor y significado; la utilidad de uno u otro enfoque estará en función del modelo teórico con que también se explique el diseño, el desarrollo e innovación del currículum, pero, al mismo tiempo, la forma de plantear la evaluación influye de alguna manera en la práctica de dichos procesos. Quizás esto es así porque en cada una de las teorías curriculares la evaluación no tiene la misma consideración ni juega el mismo papel: *El enfoque que se otorga al currículum influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración* (Grundy, 1991,101). Pasaremos a reseñar brevemente los principios generales que sobre evaluación vislumbramos en cada una de las teorías curriculares, para de ese modo enmarcar teóricamente no sólo el sentido que otorgamos a la evaluación sino también a su puesta en práctica.

2.1. Teoría curricular técnica: evaluación para el control (eficacia)

En el planteamiento tecnológico del currículo, el modelo evaluador es por objetivos, y en función de esos criterios se mide la eficacia, el producto y los resultados del proceso educativo. Los objetivos son el elemento curricular que posee verdadero poder, tanto, que el profesor y el alumno se ven determinados por ellos. Para lograr la eficacia preestablecida en los objetivos, se controla desde el aula el ambiente de aprendizaje y el aprendiz, y desde fuera se imponen los contenidos culturales y, a veces, hasta cómo presentarlos y valorarlos. La evaluación es, de hecho, un control externo a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro sobre los profesores y estudiantes, y de los administradores y diseñadores del curriculum sobre el sistema, o sea, sobre todos y cada uno. Se evalúa para comprobar la eficacia de los agentes curriculares, y el principal objeto de la evaluación es el rendimiento escolar del alumno. La evaluación se refiere esencialmente a la medición, y los profesores se convierten en *medidores* de las conductas observables de los alumnos con las que demuestran su aprendizaje. La evaluación del proceso didáctico se trata en términos de éxito y de fracaso; y cumple la función de selección además de las de fiscalización, vigía y de reproducción de los aspectos sociales dominantes. La necesidad de realizar la evaluación desde esta perspectiva tiene mucho que ver con la constatación de la productividad comprobada a veces con criterios ajenos: el Estado elabora los currícula obligatorios a favor de sus propios intereses. El profesor asume en el engranaje educativo el papel de técnico, y para que su evaluación goce de autoridad y legitimidad adopta la forma de medida. La comparación —entre lo esperado y lo realizado— y la perfección de sus instrumentos de evaluación desemboca en una espiral de mejora científica o círculo virtuoso: *si pudiésemos perfeccionar la medida y, quizá, sólo si los alumnos actuasen de forma más parecida a objetos inanimados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podríamos operar la educación como una ciencia empírico-analítica* (Grundy, 1991, 61-62). La quimera evaluadora técnica se formula así: todo, lo observable o no, se puede medir, lo único que hay que crear es el instrumento de medida que lo haga posible. Los objetivos guían el diseño del curriculum y en relación con los mismos los profesores informan de los progresos de los alumnos. Desde esta perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño del *curriculum*, puede estar separada del desarrollo didáctico e, incluso, llevada a cabo por personas distintas de los profesores que enseñaron. La separación de estas dos funciones (docencia y evaluación) sucede hasta cuando la misma persona es la responsable de ambas. En esa situación, no debe extrañarnos que el profesor tenga actitudes distintas según esté desempeñando uno u otro papel, de tal forma que en aras de la objetividad de la calificación, se distancie, no reconozca a su alumno ni al *curriculum* que él mismo diseñó y desarrolló.

2.2. Teoría curricular práctica: evaluación para la comprensión

En la perspectiva práctica del currículum, los objetivos se convierten en *hipótesis del currículum* que han de comprobarse en el aula (Stenhouse, 1987, 108-109). Y como consecuencia, la tarea principal del profesor es el aprendizaje en lugar de la enseñanza, y sus estrategias didácticas se resumirán en ayudar a aprender. Se entiende el currículum como un proceso, y se acepta que lo importante no está en la discusión de qué contenidos se deben seleccionar para la enseñanza sino en las capacidades que desarrollan en los alumnos; y se justifican desde criterios morales relativos al bien que persiguen. Esto no quiere decir que el currículum como proceso carezca de contenidos, sino que nunca se dan por supuestos porque se van construyendo en su desarrollo. Además, la evaluación no es el eslabón final del proceso didáctico sino una parte integrante del mismo, y por tanto no está al margen del diseño y desarrollo del currículum. Por todo ello no cabe la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como instructor y como evaluador, porque la evaluación depende más del juicio del profesor que de la medición del aprendizaje. En esa circunstancia sólo hay un papel para el docente: el de educador, con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador, y como evaluador ha de seguir siendo también educador: *la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje favorecen el bien de los participantes* (Grundy, 1991, 111). Interesa más evaluar el por qué, el cómo, el para qué de lo aprendido antes de qué contenidos han asimilado los alumnos. La evaluación se centra, pues, en si el proceso didáctico es el apropiado para ese alumno; y no es de extrañar que entre en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen e, incluso, con según qué normas oficiales para la calificación de los alumnos. Ahora se evalúa para explicar y comprender una realidad educativa concreta, formular juicios de lo adecuado de las estrategias de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y tomar las decisiones didácticas que se crean oportunas a través del seguimiento y corrección continuos de los procesos generados y los factores que los condicionan. La elaboración de esos juicios y decisiones requiere el tipo de conocimientos personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje, *el interés práctico* exige que sean *los jueces de sus propias acciones* (Grundy, 1991, 111). Y, por todo ello, se considerará la evaluación como comprensión e interpretación de la práctica didáctica por los implicados (alumnos y profesores), en donde para acceder a ese criterio de bondad o calidad de lo aprendido y de lo enseñado, la autoevaluación, la colaboración de los responsables, y en algunas ocasiones el asesoramiento de terceros, serán algunas de las estrategias de análisis. Y, puntualizamos, cuando en esa evaluación no está presente el diálogo de alumnos y profesores, resulta difícil comprender y valorar

el aprendizaje o la práctica docente, o bien mejorar el proceso didáctico porque las propuestas para hacerlo no serán compartidas.

En la teoría curricular práctica, la evaluación del aprendizaje se centra no solo en la comprensión de los procesos cognoscitivos, socio-afectivos y procedimentales que lo generan y los factores que lo condicionan, sino también en la adecuación a las necesidades del estudiante en esa situación. La evaluación de la enseñanza es el análisis y valoración de la información que sobre su calidad (adecuación para su uso) suministren los alumnos y profesores relacionados con esos procesos y resultados. Se evalúa, sobre todo, para adecuar los procesos.

Hasta este momento, eran los profesionales de fuera de las instituciones educativas los que determinaban técnicamente y de forma generalizada lo que era o no calidad didáctica, y a partir de ahora en la definición y percepción de lo que tiene o no calidad se da protagonismo al usuario, y como consecuencia, se plantea su incremento a través de una nueva organización del proceso didáctico (primordialmente estrategias didácticas e intervenciones docentes), y sin que se desdeñe, en esos análisis, otras la referencias. Pero en última instancia será siempre el alumno quien, como protagonista del aprendizaje, otorgará a la formación recibida su valor real.

2.3. Teoría socio-crítica: evaluación para la acción mejorada

En la perspectiva curricular socio-crítica, la acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas. La acción, que se propone como mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la consecuencia de una reflexión crítica sistematizada y, a su vez, sometida al análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación: *la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum* (Grundy, 1991,178). En esa evaluación para la acción mejorada, son criterios importantes la autonomía e igualdad de los individuos (alumnos y profesores), la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, la argumentación sobre las proposiciones que se defienden, etc. La evaluación abarca la crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje. La evaluación se llevará a cabo, de forma participativa y colaborativa, por los implicados en las situaciones educativas evaluadas, ya que son los más capaces para conocer su realidad y comprender los fenómenos que ahí acontecen, e incorporar matices, concreciones y puntos de vista sobre esa práctica didáctica. Los juicios serán debatidos en grupo, y en ningún momento los agentes externos estarán legitimados para emitirlos. Estas valoraciones adquieren su verdadera dimensión cuando los participantes en esos contextos, de modo libre y crítico, realicen y negocien sus significados. Esos juicios de valor, como soporte de una

eventual decisión personal y colectivamente ejercida, son actos de aprendizaje y de educación que comprometen la voluntad de todos los participantes.

Para nosotros, las diferencias entre las evaluaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje promovidas por el interés práctico y el emancipador radican en los fines teóricos de dichas evaluaciones, y no tanto en sus estrategias. Pero, matizamos, la evaluación para la comprensión tiene como intención explícita el proceso de lo que acontece en el aula y su adecuación a las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos de ese grupo, mientras que la del currículum como praxis (interés emancipador), aunque apuesta por la acción mejorada de esos procesos, en la práctica y desde la práctica, no la circunscribe exclusivamente al aula ni tampoco a los afectados internos de la institución. Reconocemos que cuando se está evaluando, esos matices son difíciles de mantener, porque la comprensión de la práctica didáctica no se suele interpretar como la comprensión *per se* de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los factores que los condicionan, sino que también se orienta a mejorarlos con la intervención de los participantes. En ambas concepciones de evaluación, como soporte de una eventual toma de decisiones sobre el objeto evaluado, se pretende también descubrir las razones de los juicios de valor sobre dicho objeto y hacer evidentes los intereses *ocultos* de los participantes en esa evaluación.

A nuestro juicio estas dos perspectivas evaluadoras tan similares se distancian por los argumentos utilizados cuando valoran: a) la situación educativa, y b) el ámbito de la mejora, y por tanto, los límites de esa acción. En ambas, el significado operativo de la evaluación en el currículum podría ser el mismo: *proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica didáctica* (Santos, 1993); pero, en el de la teoría crítica del currículum, la mejora no es sólo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje que se evalúa sino que apuesta además por el cambio educativo, lo que supone entrar en combate a favor de las mejores ideas educativas, mejores prácticas educativas y mejores relaciones sociales y formas organizativas para la educación. Significa por tanto un cambio, tanto a nivel individual como a nivel de la cultura del grupo al que pertenece el individuo (Kemmis y MacTaggart, 1988, 44). La mejora deja de ser entonces un tema para la acción individual de un profesor y sus alumnos en el ámbito de un aula, y se convierte en un *combate educativo* que hay que hacer en las instituciones educativas, en colaboración con todos los agentes implicados. En la teoría crítica del currículum, las evaluaciones de la enseñanza y del aprendizaje se transforman en instrumentos para el cambio curricular, y sirven de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro docente. Actualmente con planteamientos muy similares, en cuanto a sus propósitos, se ha acuñado el término de *Calidad Total* (Gento, 1996 y López, 1999), y la evaluación en las instituciones educativas se convierte en una estrategia de gestión de calidad cuyo objetivo es incrementar la satisfacción de los usuarios y responder a sus necesidades, a través

de la mejora de los productos y servicios de la institución, como consecuencia de la organización.

3. MODELOS DE EVALUACIÓN

Recordamos que en el proceso didáctico, los significados de evaluación más habituales están en función de la finalidad que preferentemente se le asigne: *medida*, *comprensión*, y *mejora*, y que esos significados corresponden respectivamente a las teorías curriculares *técnica*, *práctica*, y *crítica*. En el panorama educativo actual se está abriendo paso cada vez con más fuerza la teoría curricular postmoderna en donde la evaluación es un proceso de *negociación* entre las partes implicadas en el ámbito de la institución educativa. El cuadro n.º 2, titulado **Teorías curriculares y modelos de evaluación**, muestra el significado de la evaluación en las teorías curriculares con los modelos de evaluación y autores más representativos que asignamos a cada uno de ellos.

TEORÍA CURRICULAR	SIGNIFICADO	MODELOS	AUTORES
Técnica	La evaluación <i>como medida</i> (verificación de resultados)	Centrados en la consecución de metas u objetivos	Mager (1973) Tyler (1973) Taba (1974) Adams (1975) Etc.
Práctica	La evaluación <i>como descripción</i> (comprensión de procesos: indagar causas y circunstancias)	Basados en la formulación de juicios y orientados a la adopción de decisiones	- <i>Modelo CIPP</i> Stufflebeam (1990) y Guba (1990) - <i>Modelo CSE</i> Alkin (1969) Etc.
Crítica	La evaluación <i>como mejora</i> (de los alumnos, de los profesores, de la práctica didáctica, de los centros escolares...)	Orientados a valorar el mérito y la calidad con el fin de...	

Cuadro 2. Teorías curriculares y modelos de evaluación

TEORÍA CURRICULAR	SIGNIFICADO	MODELOS	AUTORES
Postmoderna	La evaluación <i>como negociación</i>	Modelos alternativos (orientación humanística-interpretativa)	- <i>Evaluación iluminativa</i> Parlett y Hamilton (1983) - <i>Evaluación holística y democrática</i> McDonald (1983) - <i>Evaluación como crítica artística</i> Eisner (1985)ç Etc.

Cuadro 2. Teorías curriculares y modelos de evaluación

Desde una interpretación simplificada, distribuimos los modelos más habituales de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las dos grades *tendencias* que apunta House (1992): *la cuantitativa* orientada a la evaluación de los resultados (control y rendición de cuentas), y *la cualitativa* que da información y contribuye a la mejora de ese proceso. Si tomamos como referencia el cuadro nº 2, los modelos centrados en la consecución de metas u objetivos corresponderían a la tendencia cuantitativa, y a la cualitativa los basados en la formulación de juicios, en la adopción de decisiones, y los humanístico-interpretativos.

Quizás, como consecuencia del desarrollo de la *tendencia cualitativa*, los modelos de evaluación cuantitativos han ido moderando su posición radical y modificando sus estrechos planteamientos iniciales hasta encontrar una base común con la *tendencia cualitativa*. En la actualidad, la evaluación en el currículum se define como un proceso de recogida y provisión de evidencias sobre la calidad de los resultados y procesos de la práctica didáctica para tomar decisiones acerca de su mejora. La evaluación implica, no sólo medir, sino entender y valorar la situación objeto de estudio, en orden a intervenir del modo más adecuado para la mejora permanente de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para nosotros, la evaluación en el proceso didáctico no sólo ha incorporado la apertura *ético-política, conceptual y metodológica* de la tendencia cualitativa a la que en su momento aludía Pérez Gómez (1983, 431), sino también aspectos de la cuantitativa, y como consecuencia resulta un *modelo integrado* con las pautas siguientes:

- La objetividad y la neutralidad científica se relativizan. El análisis y valoración de la información se plantea como una empresa humana intencional y tentativa, sujeta a limitaciones y errores, que va más allá de la objetividad aséptica de los datos descontextualizados.

- Tratamiento democrático de la información. La evaluación burocrática deja paso a la democrática. Evaluadores y evaluados proporcionan informaciones, recogen opiniones e interpretaciones que conducirán a la valoración conjunta de la calidad de los procesos y resultados con el compromiso de implicación de todos en las futuras decisiones de mejora.
- *Apertura ético-política.* Ni la educación ni la evaluación son procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores.
- *Apertura conceptual.* En la recogida de datos, tanto sobre procesos como sobre productos, se da cabida a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- *Apertura metodológica.* La primitiva e inflexible estrategia formal cambia al pluralismo metodológico; desde la investigación cualitativa se incorporan procedimientos informales y técnicas de evaluación.

4. LAS TRES DIMENSIONES BÁSICAS DE LA CALIDAD

Aunque en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sepamos donde obtener información (alumnos, profesores, práctica didáctica, y contextos) y qué hacer con ella, un problema añadido es la definición, no exenta de valores, de lo que se entiende por calidad del servicio didáctico o una enseñanza y aprendizaje de calidad.

El concepto de calidad es complejo, máxime cuando se le atribuyen al menos tres ejes semánticos:

- a) *La calidad vinculada a los valores.* Podríamos decir que algo posee calidad si responde a los valores que se esperan de la institución educativa, de esa persona, de esa situación, etc.
- b) *La calidad vinculada a la efectividad.* Se atribuye calidad a la institución o a los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando obtienen buenos resultados.
- c) *La calidad vinculada a la satisfacción de los implicados en el proceso o situación educativa.*

Ahora bien, cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad a la educación, esas tres acepciones de la calidad se complementan. Podremos decir que estamos ante un servicio educativo o didáctico de calidad cuando reconocemos en él los tres componentes citados:

- Una identificación con valores formativos claves.
- Unos resultados de alto nivel. Parecería absurdo pensar que el servicio educativo es de calidad si los resultados obtenidos fueran escasos o pobres. Aunque por supuesto, la discusión de los estándares de calidad se debería integrar en el debate.

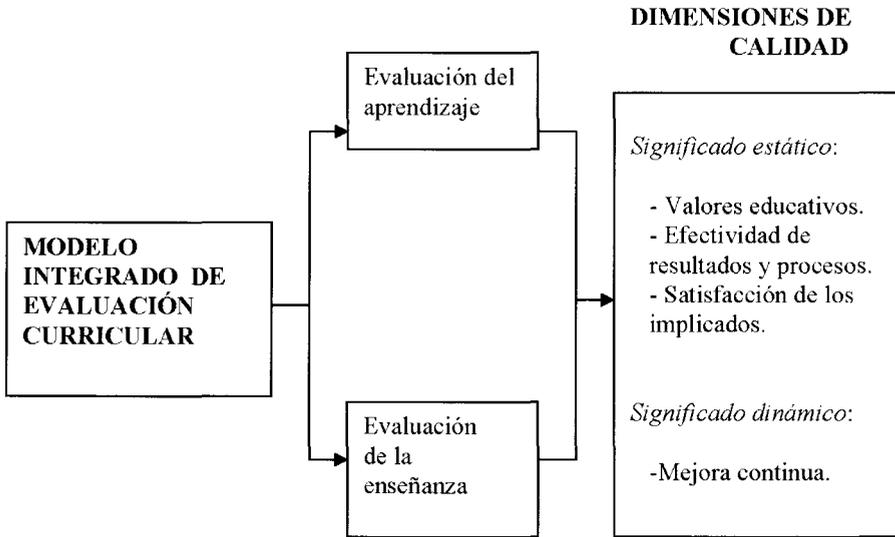
- Un clima de trabajo satisfactorio para cuantos participan en la situación o proceso evaluado. La educación es un asunto en el que están implicadas personas, y los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) son variables que condicionan la calidad de sus procesos y resultados.

Pero convendría dotar a estas tres dimensiones *estáticas* de la calidad de una dimensión *dinámica*. De este modo, la calidad, en lo que se refiere al servicio didáctico, se entendería no tanto como un repertorio de rasgos que se poseen sino más bien algo que se va consiguiendo, algo que se construye día a día, y de manera permanente en las instituciones educativas.

5. EVALUACIÓN Y CALIDAD

Evaluación y calidad comparten inquietudes, procesos y decisiones, pero son dos entidades diferentes que, precisamente en beneficio de la intención de mejora, no deben confundirse. Diferentes en su identidad y funciones, aunque inseparables colaboradoras. La calidad, tanto desde la dimensión estática como dinámica, es aspiración, búsqueda, objetivo, referente. Por el contrario, evaluación es conocimiento, certeza, fiabilidad. Es indudable (y aquí no se cuestiona) que evaluación y calidad se relacionan con tal grado de dependencia que no se pueden concebir por separado. Evaluación y calidad conviven adecuadamente diferenciadas, tanto en lo conceptual como en la sistematización de sus respectivos procesos. La evaluación está antes, durante, y después que los intentos de calidad; hasta tal punto los impregnan y condicionan, que afirmamos que sus afanes de mejora *cualitativa* dependen muy directamente de los procesos de evaluación que le acompañan.

Proponemos los planteamientos de mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo de evaluación que hemos llamado *modelo integrado de evaluación curricular*. En el Cuadro N° 3, titulado Evaluación y calidad, se reflejan las bases de dicho modelo como camino y soporte de la calidad del proceso didáctico.



Cuadro 3. Evaluación y calidad

La evaluación en el *modelo integrado* se convierte, por sus funciones de control y gestión de la calidad del servicio educativo, en otro proceso subyacente, superando la consideración de ser un elemento curricular más. Defendemos la evaluación curricular como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en qué apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión didáctica sobre el mismo. Esta decisión se sustentará, desde una visión estática, en el grado de adecuación a un elemento referencial o criterio, en este caso las tres dimensiones de calidad educativa: a) valores educativos, b) efectividad (nivel de resultados/productos), y c) satisfacción de los participantes y de los usuarios del proceso mismo (servicio educativo); y desde una visión dinámica, en el deseo permanente de mejora. El *modelo integrado* de evaluación curricular tiene ciertas similitudes con la perspectiva de *Calidad Total* antes mencionada, porque, al igual que la aspiración de los estándares de calidad de un centro docente son un repertorio de rasgos que se consideran fundamentales y que se van consiguiendo con cambios continuos en la organización; en la práctica didáctica, el programa o sistema de evaluación curricular pretende como aspiración permanentemente atender a las necesidades que se detentan tanto en el proceso de enseñanza como en el del aprendizaje. La mejora de la práctica didáctica se establece, entonces, mediante: a) la evaluación de las tres dimensiones o aspectos esenciales de la calidad, b) la relación entre los datos obtenidos y factores de que dependen, y c) la intervención sobre los factores condicionantes. Cuando esos

juicios de valor y toma de decisiones subsiguientes se realizan con la participación de todos los implicados en el contexto de la institución educativa, la convierte en *una organización que aprende* (Santos, 2000 y Bolívar, 2000). La evaluación curricular en el *modelo integrado* se expande, por tanto, más allá del aula, es decir, de la práctica didáctica, y la investigación forma parte de su idiosincrasia. Para nosotros, esa investigación sería *aplicada* y estaría orientada tanto a la toma de decisiones (*investigación evaluativa*) como al cambio o mejora de la práctica educativa (*investigación-acción*).

6. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EL MODELO INTEGRADO

El *modelo integrado* de evaluación presenta la estructura formal de un programa o proyecto, porque se refiere a un curso de acción de carácter sistemático que se inicia con la intención de atender las necesidades detectadas en el proceso didáctico. Tiene una secuencia temporal, una ordenación de elementos, unas relaciones de dependencia jerárquica entre dichos elementos y una finalidad establecida. Evaluar sirve para tomar conciencia y valorar los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje con el objeto de tomar decisiones didácticas que incrementen la calidad de los procesos curriculares en las instituciones educativas. El *modelo integrado* de evaluación curricular tratará no sólo con problemas de índole técnica (como obtener información, con qué pruebas, etc.) sino también con opciones éticas (qué se debe valorar y por qué hacerlo, qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a los padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación, etc.). A continuación destacamos los aspectos esenciales de este *modelo integrado* de evaluación:

- Es una actividad sistemática, continua.
- Forma parte del proceso educativo.
- Su finalidad es mejorar la calidad de la práctica didáctica y de las instituciones educativas.
- La investigación forma parte de su idiosincrasia.

De los anteriores aspectos se desprenden que las características de la evaluación curricular, así entendida, son las siguientes:

- a) Está presente a lo largo del proceso educativo (didáctico).
- b) Forma parte del proceso didáctico como una etapa más a tener en cuenta desde el principio, y no como algo añadido al final.
- c) Se refiere principalmente al alumno, aunque también al profesor (tareas) y al contexto educativo.

- d) Permite la orientación y guía de todos y cada uno de los alumnos y profesores.
- e) Forma a los profesores en su centro de trabajo.
- f) Incrementa la calidad de las instituciones educativas.

La evaluación pasa de ser un elemento sancionador del aprendizaje del alumno a un instrumento al servicio de la mejora del alumno en particular y del proceso educativo, en general. El perfeccionamiento se traduce, entre otras cosas, en el incremento de la calidad del servicio educativo, y a efectos operativos se concreta en la del diseño y desarrollo del currículum en las instituciones educativas.

Apostamos por el incremento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje por la evaluación, siempre y cuando:

- Se integren las perspectivas curriculares de evaluación: medida, comprensión, y mejora.
- Se desarrolle la evaluación de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje de forma complementaria.
- Participen evaluadores y evaluados, no sólo en la recogida y análisis de las informaciones, sino también en la formulación de juicios y toma de decisiones.
- Los criterios de evaluación se negocien entre evaluadores y evaluados.
- La *investigación evaluativa* o la *investigación-acción* estén presentes en las instituciones educativas como algo más de su quehacer.

Quizás entonces las instituciones educativas se conviertan en organizaciones que aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. (1994). ¿A que llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J. F y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla: Madrid.
- HOUSE, E. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 229, 43-55.
- KEMMIS, S., y MAC TAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez: *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.

SANTOS, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

— (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.