

La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior

LILEYA MANRIQUE
VILLAVICENCIO

RESUMEN

Las instituciones de educación superior introducen cambios en el currículo con el fin de asegurar la calidad de la formación profesional que ofrecen. En esta comunicación destacamos el rol de la evaluación de proceso que contribuye en el control y regulación de la implementación y consolidación de los cambios curriculares. La evaluación procesal ofrece información oportuna y permanente sobre el desarrollo del currículo que revela el potencial que tiene este tipo de evaluación al servicio de la calidad educativa.

Palabras clave: currículo, evaluación curricular, cambio curricular, educación superior

ABSTRACT

The institutions of higher education introduce changes in curriculum in order to ensure the professional quality that they offer. In this paper, we highlight the role of assessment process that helps control and regulate the implementing and consolidation of curriculum changes. The assessment process provides appropriate information and ongoing curriculum development that reveals the potential of this type of assessment to educational quality.

Keywords: curriculum, curriculum evaluation, higher education

Una de las dimensiones caracterizadora del currículo es su dinamismo, por lo tanto está sujeto al cambio permanente; la reflexión sobre su racionalidad y su constante evaluación signan una práctica curricular responsable (Inciarte y Canquiz 2001:5).

Desde el inicio, nuestra intención es subrayar el carácter dinámico del currículo y su estrecha relación con la evaluación como propiciadora de la continua mejora del mismo y, por ende, de la calidad en la formación profesional que, cuando la evaluación es bien conducida, brinda una institución de educación superior.

Asegurar una formación profesional de calidad, exige que las instituciones implementen mecanismos de evaluación de los programas de formación o del currículo, entendido este como la integración del currículo diseñado, implementado enseñado y aprendido¹ que llevan adelante los profesores y los alumnos en las aulas universitarias como experiencias únicas. Por ello, afirmamos que existe una vinculación estrecha entre evaluación del currículo y calidad educativa, pues la evaluación asegura que el currículo no se desvíe de las necesidades, fines y objetivos que lo justifican.

En este sentido, la evaluación curricular «focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado está produciendo o podrá producir los resultados esperados» (Mateo 2000: 129). De esta manera, desde una perspectiva técnica de la formación profesional, se evalúa si los profesionales egresados son competentes y si pueden insertarse productivamente en el mercado laboral; y, desde una perspectiva humanística, se evalúa para conocer en qué medida el currículo logra una formación integral en sus egresados, que armoniza el desarrollo personal con el profesional.

Además, la evaluación del currículo no solo se debe centrar en la determinación de la efectividad de los resultados alcanzados, sino que debe comprender el currículo en su continuo devenir —concepción, diseño y desarrollo— para

¹ Se distingue entre el currículo (i) previsto (ii) escrito (iii) enseñado y (iv) aprendido. El currículo previsto representa las directrices formales aprobadas que constan en el currículo escrito que incluye todo lo necesario para su implementación. Posteriormente, el currículo escrito se transforma en el currículo enseñado a través del impacto de los resultados de aprendizaje, la aplicación de métodos pedagógicos eficaces y el monitoreo de su efectividad en el aula. Y el currículo aprendido es aquel que permite a los estudiantes demostrar que han aprendido el contenido y desarrollado las competencias profesionales, como resultado de la efectiva implementación del currículo escrito (Rohlehr 2006). Por su parte, Díaz Barriga (2003) distingue entre currículo pensado, el enseñado y el vivido.

orientar sus posibles mejoras. Con ese fin, la evaluación del currículo debe recoger información cualitativa y cuantitativa que permita una comprensión global e identifique fortalezas y debilidades del currículo de formación profesional, que conduzca a tomar decisiones sobre su revisión, mantenimiento o modificación y, en última instancia, a determinar si la carrera profesional continúa o no ofreciéndose bajo ese currículo.

Por lo general, los esfuerzos de las instituciones educativas están centrados en la evaluación final o de resultados, dejando de lado el potencial que ofrece la evaluación durante el proceso curricular mismo. Dada su importancia, la evaluación curricular debe entenderse como un proceso permanente, presente desde la concepción de una determinada propuesta formativa, su plasmación en el diseño de un currículo y su ejecución en una práctica curricular determinada. Asimismo, cuando se introduce cambios curriculares, la evaluación procesal se constituye en un mecanismo retroalimentador importante sobre la marcha de dichos cambios.

En esta comunicación se profundiza en la evaluación desde un enfoque interpretativo, que se realiza durante el desarrollo curricular llamada también evaluación procesal o de proceso, y analiza su contribución en las decisiones que conllevan la implementación y consolidación del cambio curricular, sea este una reforma, renovación o innovación. Para ello, en el primer apartado nos ocuparemos de lo que es la evaluación procesal aplicada al currículo, y en el siguiente, estableceremos el vínculo entre dicha evaluación y el cambio curricular.

1. LA EVALUACIÓN PROCESAL DEL CURRÍCULO

La evaluación curricular según el criterio de temporalidad, es decir, el momento en que se evalúa, distingue entre la evaluación inicial que da cuenta sobre el diseño del currículo, la evaluación procesal que se aplica durante el desarrollo y la evaluación final, que evalúa los resultados del proceso curricular. En los siguientes apartados se determina qué es la evaluación procesal referida al currículo, sus características y particularidades según diferentes enfoques de evaluación, centrándonos en el enfoque interpretativo.

Definición y propósitos

La evaluación curricular procesal es aquella que se aplica en el transcurso de un proceso o de una actividad para conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo. Esta «tiene por objeto someter de

manera sistemática y continua a revisión el plan inicial (diseño curricular) con el fin de reconducirlo en los términos que sean necesarios» (Castillo 2003: 93). La evaluación procesal sirve como mecanismo de comprensión y de mejora, para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos y curriculares.

Este tipo de evaluación es de gran importancia ya que al ofrecer información permanente sobre el desarrollo del currículo permite un conocimiento riguroso y una mejora oportuna del proceso, en tanto controla si lo planificado está resultando como se previó o si aparecen algunas desviaciones que es necesario reajustar y así evitar posibles resultados negativos. Así, O'Dowd puntualiza la ventaja de la evaluación procesal frente a la evaluación sumativa en los procesos de renovación curricular:

In addition, evaluation may be concerned with how a program works. That is, with how teachers, learners and materials interact in classrooms, and how teachers and learners perceive the program's goals, materials and learning experiences. [...] it is too late to determine at the end of the process that the process was flawed and had failed; something needs to be done earlier to ascertain whether or not the program is on course to meeting its objectives. Without continual evaluation of the process at each stage, when adjustments could be implemented to keep the process on track, the chances of real success are minimal at best. (2002: 25)

La evaluación procesal cumple una función reguladora, se orienta a corregir o ajustar el funcionamiento del currículo a fin de mejorarlo. Se regula todo el proceso en su estructura y funcionamiento así como en todos sus elementos a través de una retroalimentación permanente, a la luz de la información recogida que alcance la evaluación. Como resume Wolf (2006:3) al señalar sus propósitos:

Curriculum assessment can serve several major purposes:

- To identify aspects of a curriculum that are working and those that need to change
- To assess the effectiveness of changes that have already been made
- To demonstrate the effectiveness of the current programme
- To meet regular programme review requirements
- To satisfy professional accreditations

A pesar de las ventajas evidentes que ofrece la evaluación procesal, no siempre es un proceso que las instituciones educativas saben llevar adelante de forma sistemática y con rigor técnico; de otro lado, los gestores de los programas de formación profesional se concentran más en la realización

del currículo, es decir, en su funcionamiento y en que todo marche, dejando de lado la función formativa, reguladora y comprensiva de la evaluación procesal.

Como afirma Casanova «la evaluación procesal es la netamente formativa» (1999: 83). En ese sentido, la evaluación formativa y la evaluación procesal proporcionan información que se utiliza para orientar y dirigir de manera adecuada un proceso en marcha, permiten detectar tanto las mejoras y los progresos como las carencias o inconvenientes. La evaluación formativa «se utiliza en la valoración de procesos; supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata; su finalidad es mejorar, perfeccionar el proceso que se evalúa» (Castillo 2003: 86-87). Por ello, cuando nos referimos a la evaluación procesal esta lleva implícita una intencionalidad formativa.

Por último, cabe señalar que la evaluación procesal debe considerar la información recogida y los resultados de la evaluación inicial, cuya finalidad es valorar la situación de partida del currículo, es decir, el contexto y el diseño curricular en sí mismo. Al recoger esta información se efectúa un diagnóstico sobre las condiciones de entrada del currículo y sus posibilidades reales de alcanzar las metas educativas (Casanova 1992). Luego, desde una perspectiva diacrónica, los resultados de la evaluación inicial y la procesal servirán para examinar los resultados obtenidos al finalizar la aplicación del currículo, según el horizonte temporal determinado, ya sea en el periodo referido al final de un ciclo de estudios, de una etapa formativa o al término de la carrera.

Características

Consideramos que la evaluación procesal del currículo debe conjugar determinadas características para cumplir con sus propósitos (Santos 2003, Castillo 2002, Casanova 1999):

- Ser continua, lo cual supone recoger información para emitir juicios de valor sobre el currículo en un periodo determinado, sin interrumpir su marcha. Puede corresponder al desarrollo del currículo en un ciclo académico o una etapa, como comprender toda una cohorte hasta el final de la carrera.
- Estar integrada en el diseño y desarrollo del currículo universitario formando parte intrínseca de su dinámica.

- Ser reguladora, porque ofrece la retroalimentación que permite el ajuste permanente del currículo.
- Ser comprensiva, ya que se dirige no solo a los elementos del currículo sino al proceso en el cual estos elementos se configuran en la realidad.
- Ser cooperativa, de modo que permita la participación de todos los implicados, especialmente los docentes y los estudiantes, a través del diálogo y la negociación en el proceso mismo de la evaluación.
- Debe asumir una perspectiva diacrónica, la cual permita aproximarse a la dinámica de cambio del currículo y de sus procesos de regulación, permanencia, conservación y transformación.

Estas características que asignamos a la evaluación procesal evidencian su carácter intencional, sistémico y enriquecedor de la práctica curricular.

La evaluación procesal según enfoques de evaluación

Cualquier tipo de evaluación que se lleve adelante sobre el currículo, está condicionado por un enfoque y modelo de evaluación, que a su vez debe ser coherente con el enfoque curricular y educativo de la institución. En el siguiente cuadro diferenciamos, según los enfoques de evaluación, los aspectos o dimensiones que caracterizan a la evaluación procesal del currículo.

Cuadro 1. Dimensiones de la evaluación procesal del currículo según enfoque de evaluación

Enfoques/ Dimensiones de evaluación	Enfoque técnico	Enfoque práctico interpretativo	Enfoque crítico
Motivos o propósitos	Efectividad-mejora Centrado en los resultados. Rendición de cuentas	Comprensión-reflexión-mejora Orientado a los procesos internos y comprensión de significados para los implicados	Comprensión-reflexión- acción-transformación Orientado a los procesos internos
Agentes	Internos y externos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	Internos: autoevaluación, coevaluación	Internos: autoevaluación, coevaluación
Metodología	Preferentemente de tipo cuantitativa	Cualitativa y cuantitativa como complemento	Cualitativa y cuantitativa como complemento

Enfoques/ Dimensiones de evaluación	Enfoque técnico	Enfoque práctico interpretativo	Enfoque crítico
Principales cuestiones sobre desarrollo del currículo	¿Cuán efectivos y eficientes son los medios usados en conseguir los fines y objetivos curriculares? ¿Cuál es el grado de congruencia entre resultados pretendidos, el proceso de enseñanza y aprendizaje y los contenidos desarrollados? ¿En qué medida el currículo se va desarrollando de acuerdo a lo previsto?	¿Cómo los alumnos viven la experiencia de aprendizaje? ¿Cómo viven los docentes la experiencia de enseñanza? ¿Cómo son asumidos los contenidos trabajados por los alumnos? ¿De qué modo se corresponde lo que los profesores hacen y enseñan con el perfil del egresado? ¿Cómo perciben el uso de la evaluación los docentes y los alumnos?	¿Cuál es la orientación subyacente en cuanto a intereses fundamentales en el currículo que se desarrolla? ¿Cuál es el punto de vista implícito de los alumnos y del profesor sobre la práctica educativa? ¿A qué intereses sirve el currículo en desarrollo? ¿Cuál es la metáfora básica que guía a los que desarrollan y evalúan el currículo?
Toma de decisiones	Para asegurar la fidelización del currículo, es decir, un ajuste fiel del desarrollo al diseño del currículo a sus fines. Evitar desviaciones, resultados negativos. Introducir ajustes y cambios	Para mejorar el currículo, con la participación y compromiso de los implicados. Introducir ajustes y cambios	Para transformar el currículo, hacer evidente lo oculto y lo implícito, develar las visiones de los alumnos, docentes, administrativos y generar un cambio

Fuente: Reelaborado a partir de Ruiz (1996: 226).

Una lectura y análisis del cuadro anterior nos lleva a distinguir las particularidades de los enfoques evaluativos en relación con los paradigmas que los sustentan. Asimismo, las principales cuestiones que se plantea la evaluación curricular procesal desde cada uno de estos enfoques, expresan visiones distintas, intereses y preocupaciones particulares pero en cierta medida complementarios.

En suma, una de las cuestiones de fondo en la evaluación curricular es determinar el enfoque evaluativo que se asumirá para comprender el currículo y para orientar el proceso mismo de la evaluación. Nuestra opción es asumir este proceso desde un enfoque interpretativo, por cuanto consideramos crucial

lograr la participación y compromiso de quienes están involucrados en el currículo «enseñado» y «aprendido».

Un modelo evaluativo para el análisis del currículo

Una vez determinado el enfoque de evaluación, es necesario seleccionar un modelo evaluativo que sirva mejor a sus fines. En esta comunicación vamos a describir el modelo de evaluación curricular basado en el enfoque interpretativo propuesto por Ruiz, Valencia y Tezoco (1988), y Ruiz y Valencia (1990) en la Universidad Nacional Abierta México-UNAM, posgrado de la Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, que nos servirá de base para incorporar elementos de reflexión sobre el currículo en el ámbito de la educación superior.

Este modelo de evaluación curricular se inserta en las relaciones educativas y en vinculación con las definiciones curriculares, con la finalidad de identificar incongruencias respecto al logro de los objetivos curriculares. En ese sentido, no solo se ocupa de evaluar el currículo diseñado y prescrito (plan de estudios) sino también el currículo real, que hace referencia a los modos en que el plan es recibido e interpretado por parte de los maestros y alumnos, de acuerdo a sus intereses, aspiraciones, enfoques, etc. (Ruiz y Valencia 1990).

Es un modelo que se caracteriza por ser participativo, pues requiere de la colaboración de los sujetos involucrados en el programa: docentes, alumnos y autoridades, con el fin de que puedan expresar sus opiniones, experiencias y vivencias en torno al currículo. Asimismo, es un modelo evaluativo integral, dado que no solo se centra en el currículo prescrito (planes y programas de estudios) sino que también abarca la compleja realidad curricular que se vive durante la formación universitaria.

Este modelo de evaluación comprende tres niveles de análisis del currículo denominados «lógicas», que se relacionan con los modos de ver ciertos momentos o acciones del proceso curricular. Así se tiene: lógica de construcción, lógica de traducción y lógica de consumo. Seguiremos a Ruiz, Valencia y Tezoco (1988) y a Ruiz y Valencia (1990) en la descripción del sentido y finalidad de cada nivel de análisis, con énfasis en un currículo de formación profesional:

Lógica de construcción

Este nivel implica recorrer desde los antecedentes hasta la estructura curricular formalmente aprobada, de tal manera que sea posible describir rigurosamente

el proceso vivido y pensado por los creadores del currículo, que se traduce en un plan de estudios concreto y en los programas de cursos. Esto significa, por un lado, caracterizar las decisiones, motivaciones, intereses, las vicisitudes, las negociaciones intergrupales que matizaron y definieron la organización curricular final. Por otro lado, a partir del recojo de los antecedentes, se busca caracterizar los determinantes políticos, académicos, sociales, económicos y educativos que sirvieron para justificar la construcción de dicha estructura curricular. Este nivel de análisis curricular se sitúa en el currículo diseñado o prescrito.

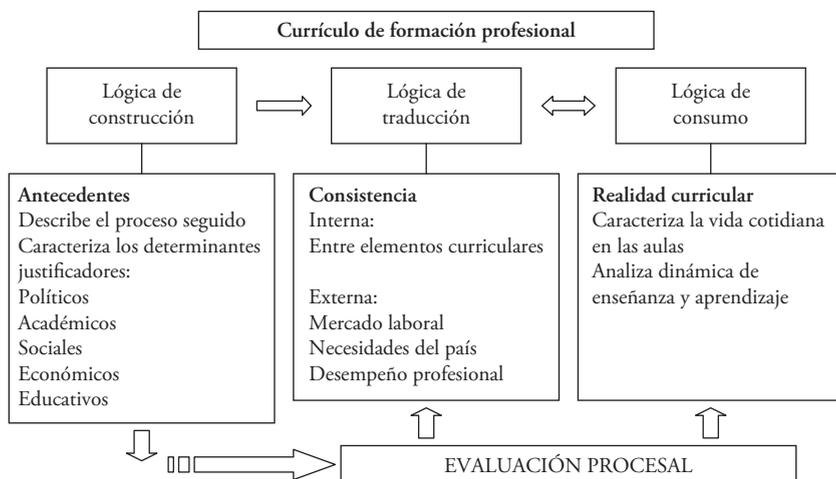
Lógica de traducción

En este nivel se busca analizar el grado de consistencia interna y externa que guarda la estructura curricular. En lo interno, se analiza la congruencia entre contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación del aprendizaje; en lo externo, la relación de la estructura curricular con el mercado de trabajo, el desempeño profesional y las necesidades económicas y sociales del país. Asimismo, interesa conocer las interpretaciones y opiniones que los docentes y autoridades expresan con relación al plan y a los programas de los cursos que ellos imparten, en el supuesto que ello se traduce en acciones pedagógicas y actitudes académicas reflejadas en su actividad docente. Este nivel de análisis curricular se ubica en el currículo diseñado y el implementado.

Lógica del consumo

En este nivel se analiza la manera cómo el personal docente y los estudiantes «consumen» o interpretan el deber ser propuesto por los lineamientos curriculares, el plan de estudios y la organización curricular en la práctica educativa, en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Este análisis penetra en la realidad curricular, buscando caracterizar la vida cotidiana en las aulas durante el seguimiento del plan de estudios. Su finalidad es caracterizar la lógica subyacente que permite traducir el acercamiento o distanciamiento entre el currículo prescrito (planes y programas) con el currículo real o vivido. El nivel de análisis curricular se lleva a cabo en el currículo enseñado y aprendido. Con este modelo sobre las lógicas para evaluar el currículo se obtiene información pertinente sobre el currículo de un modo contextualizado, histórico e integrado por cuanto implica el currículo diseñado y el vivido, que ayuda a la toma de decisiones.

Gráfico 1. La evaluación procesal y el análisis de las lógicas del currículo



Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz, Valencia y Tezoco (1988) y Ruiz y Valencia (1990).

La evaluación procesal se enfoca en el desarrollo curricular desde la lógica del consumo, pero para comprender e interpretar el currículo requiere del análisis de sus antecedentes, es decir la lógica de construcción; y valorar la consistencia interna y externa que debe guardar, esto es la lógica de traducción. De tal forma que las características de la evaluación procesal antes mencionadas, de estar integradas, ser comprensivas y asumir una perspectiva diacrónica se plasman en esta manera de evaluar el currículo.

Además, queremos subrayar que la evaluación curricular desde un enfoque interpretativo enfatiza el recojo de información sobre los procesos y la comprensión de los significados, intereses, motivaciones y experiencias vividas por los sujetos involucrados: docentes, alumnos, autoridades, empleadores, entre otros; la confrontación de las diversas «miradas» al currículo pone al descubierto las coincidencias, regularidades y discrepancias, así como los aspectos críticos y sus fortalezas.

2. EVALUACIÓN PROCESAL Y CAMBIO CURRICULAR

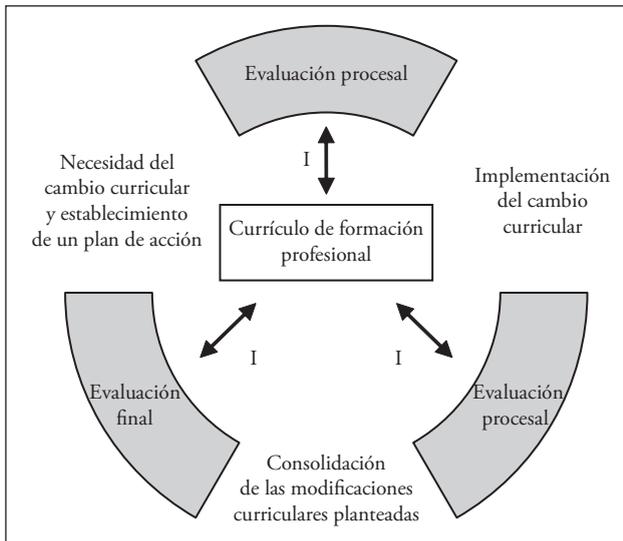
Como hemos señalado, la evaluación del currículo genera una información valiosa que nos permite comprender y valorar la propuesta de formación profesional en cualquiera de sus fases —en el diseño y en el desarrollo mismo del currículo—, formular juicios de valor a partir de la información analizada y a

partir de ella tomar las decisiones que sean convenientes. La evaluación no es un fin en sí misma, se evalúa con la intención última de incidir en la mejora, en nuestro caso, del currículo de formación profesional.

Sin embargo, el alcance de la evaluación no finaliza en ofrecer juicios valorativos fundamentados para la toma de decisiones que inciden en algún nivel de cambio curricular; ya que tomada la decisión de introducir cambios curriculares, la evaluación en sus diversas modalidades, interviene en el control de la implantación del cambio y nos permite valorar sus efectos. Como bien señala Santos, a propósito de las reformas educativas: «la evaluación como reflexión rigurosa sobre la realidad dinámica de los cambios se hace imprescindible no solo para entenderlos y valorarlos sino para poder incidir sobre ellos y transformar la dinámica de su implantación y desarrollo» (2003: 92).

Con el propósito de comprender el rol de la evaluación, y en especial de la evaluación procesal, en relación con los cambios curriculares, mostramos dicha relación en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Ciclo del cambio curricular y la evaluación procesal



I= Información

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 2 se puede apreciar cómo la evaluación procesal y final generan información sobre el currículo en funcionamiento; cuando se determina la necesidad de cambio curricular, la evaluación procesal participa en la dinámica

de control y monitoreo de las fases de implementación y de consolidación de dicho cambio; posteriormente, la evaluación final proporciona información sobre los resultados y efectos conseguidos con los cambios instaurados.

Cuando nos referimos a los cambios en el currículo, estos pueden asociarse a procesos de reforma curricular, a una innovación o renovación del currículo; también aparecen otros términos como rediseño, reajuste, transformación, entre otros, lo cual amerita que determinemos sus diferencias conceptuales.

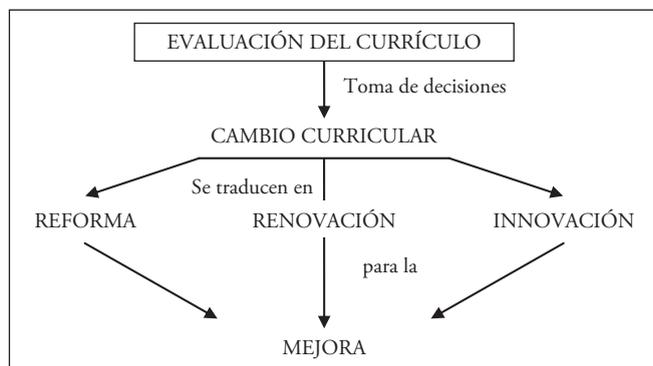
Reforma, renovación e innovación curricular

Respecto a lo que entendemos por reforma, innovación o renovación en el campo curricular pasaremos a describir la relación que existe entre estos términos y determinar su alcance conceptual.

Seguiremos a Fullan (citado por Hernández 2003), quien señala que es importante partir por reconocer el significado del cambio no como un hecho, sino como un proceso, por lo que se debe conocer su origen, sus fuentes, sus propósitos, los criterios que le sirven de base así como las fases por las que atraviesa (planificación del cambio, implementación y, por último, consolidación de las modificaciones planteadas). Este reconocimiento servirá para enfrentar los procesos de cambio tomando decisiones objetivas y conscientes, así como asumir los riesgos y dificultades a lo largo de cada fase.

Fullan (citado por Hernández 2003) nos recuerda que los procesos de cambio se orientan a la mejora y se expresan en: reforma, renovación e innovación. En el siguiente gráfico podemos visualizar la relación entre ellos desde una perspectiva curricular:

Gráfico 3. Relaciones entre evaluación y cambio curricular



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Fullan (citado por Hernández 2003).

El cambio referido al currículo implica una transformación deliberada en él, en sus elementos y procesos. La reforma, la renovación y la innovación son formas especiales del cambio, aunque este no necesariamente los implica, porque puede darse un cambio sin innovación o mejora.

Sobre la base de las ideas de Motos (2002), pero circunscritas al currículo, podemos decir que la reforma curricular estaría dada por un cambio a gran escala promovido por instancias externas y, por general, se da de arriba-abajo y desde fuera-dentro, como algo impuesto para ser ejecutado. Por su parte, la innovación es un cambio planificado pero más restringido en relación con la reforma, orientada a aspectos cualitativos, promovida desde abajo y desde dentro, aunque también puede promoverse desde fuera. Se diferencia de la renovación en tanto la innovación es incorporar algo nuevo, que no existía antes en una realidad determinada y es percibida como novedoso; en cambio, la renovación es un cambio sobre la base de algo existente, lo cual es modificado en algún aspecto y en algún grado de ajuste o rediseño.

Retomando las ideas iniciales de este apartado, la evaluación del currículo produce conocimiento valioso sobre fortalezas, limitaciones, problemas, etcétera. que debe servir para tomar decisiones sobre los cambios que deben hacerse (reforma, renovación o innovación curricular) y que contribuirán en la mejora del currículo. Posteriormente, la evaluación procesal y final proveerán información sobre la implantación y los resultados del cambio curricular.

La evaluación procesal como un componente necesario del cambio curricular

A decir de Litwin (2006) una manera de mirar la «vitalidad» de los currículos es reconocer la existencia de cambios curriculares puesto que, como hemos afirmado, el currículo no es estático. Y cuando se analiza el currículo a través de los niveles de lógicas, se busca comprender el porqué de los cambios, la intencionalidad o supuestos pues es importante reconocer qué hay detrás de cada cambio y de cada propuesta curricular, qué cambia, por qué y para qué. De otro lado, la evaluación procesal enfatiza aspectos que son claves para el éxito de los cambios curriculares (Werner, 2006, Ibarra, Díaz y Giglio 2007, Villa 2006, Zabalza 2002, Bee 2008).

Involucramiento y participación de los actores implicados

Al momento de realizar cambios en el currículo se debe considerar como primordial la participación de docentes, estudiantes y directivos, determinando su responsabilidad y compromiso en el proceso. En relación con los docentes, estos son agentes fundamentales, tanto así que «deben ser los dueños del

proceso: no se puede hacer ningún cambio sin la participación del docente. [...] Se puede ejercer presión para realizar un cambio, pero no se puede imponer desde arriba. Son los profesores los que deben encontrar la manera de hacerlos» (Werner 2006:52).

El docente forma parte de la comunidad académica y debe participar necesariamente en la evaluación del currículo. Como enfatizan Bee (2008) y Walkington (2002), al referirse al rol de los docentes en el cambio:

The literature on educational change has therefore highlighted the important of teaching staff's involvement in the planning and decision-making processes of change. [...] A lack of attention into the role of academics can result in a discrepancy between the planned change, as designed by policy makers, and the change in practice, that is what the teaching staff finally executes. (Bee 2008: 93).

Change to curriculum means change to what and how a staff member normally does things. If staff does not understand how to facilitate that change in their individual work patterns they can feel threatened-resistant to change. [...] However, to proceed through the curriculum change process without the opportunities for staff to discuss, debate and share as often as possible runs the risk of isolating some staff members and losing the support which comes from shared understanding and feelings of ownership and involvement. (Walkington 2002: 144)

Desde la perspectiva de la evaluación procesal, los docentes tienen la capacidad para emitir juicios acerca del currículo en cuanto a la pertinencia y actualidad de los contenidos; su operacionalidad en la enseñanza, con relación al tiempo y espacio, la disposición y disponibilidad de recursos para el aprendizaje y la enseñanza, la actualidad y efectividad de los métodos didácticos, la calidad de los materiales curriculares y sus estructuras de soporte. Asimismo, en la dinámica interna curricular, el docente emite juicios evaluativos acerca de la calidad de los aprendizajes previos (diagnóstico) de sus estudiantes a fin de ajustar la enseñanza a las condiciones de entrada y asegurar el logro de aprendizajes. La situación contraria, en la cual los docentes no se les comunica del cambio y no participan en la toma de decisiones, resulta en frustraciones o resistencias que afectan la implementación del cambio planificado.

De otro lado, la institución formadora tiene que asumir el compromiso de realizar una evaluación continua del programa, tanto de los cambios en el diseño o plan de estudios del currículo, como también de las transformaciones en la práctica pedagógica. Además, los directivos deben manifestar

declaraciones de reforzamiento sobre lo que se quiere conseguir con el cambio y difundir los avances y logros que se van alcanzando.

Otro actor importante que debe involucrarse en los procesos de evaluación y cambio del currículo es el estudiante. Muchas veces los estudiantes no son considerados para participar en estos procesos y solo se requiere su participación como una fuente externa de información.

Ibarra, Díaz y Giglio (2007), Bee (2008) y Fullan (2002) sostienen que fomentar un clima positivo de trabajo colegiado y colaborativo en donde participen académicos, estudiantes, administrativos y expertos es la clave para llevar adelante procesos de cambio.

Direccionalidad del cambio hacia el aprendizaje

Consideramos, como señala Werner (2006), que los cambios curriculares deben estar guiados por los resultados del aprendizaje y medidos en función a su impacto en la formación profesional. Para ello, los docentes a través de la evaluación procesal deben saber monitorear continuamente los datos de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, aprovecharlos y hacer los ajustes necesarios en las asignaturas. Asimismo, la institución debe ser clara y explícita en lo que se desea lograr con el cambio y recoger, a través de la evaluación, evidencias de progreso que encaminen las decisiones y acciones a seguir; ello requiere que en todo sentido la administración dé muestras de apoyo.

Sostenibilidad de los cambios

De otro lado, Villa (2006) nos advierte que los cambios, ya sean organizacionales o curriculares, ocurren con el tiempo. No se trata de una revolución, que sucede rápidamente. Por la dinámica y composición de sus estructuras, las instituciones educativas no están preparadas para efectuar transformaciones rápidas y aceleradas, requieren tiempo para que estas se produzcan, un tiempo de maduración, de ensayo, de corregir defectos. El riesgo, como afirma Bee, se da «when changes happen too fast, teaching staff may resort to making superficial changes to comply with the demands of curriculum planners and no in-depth change happens to their teaching approaches» (2003: 92). Por ello, los procesos de cambio deben ser vistos en el mediano o largo plazo y procurar los medios para su sostenibilidad.

Asimismo, todo cambio curricular debe estar enmarcado en un planteamiento o meta institucional que apoye y dé sentido a los esfuerzos de cambio, que tome en cuenta las potencialidades para la innovación, así como los diversos significados que los actores del proceso otorgan a este término, pues de lo

contrario los efectos serán limitados y difícilmente tendrán continuidad o se encontrarán resistencias (Coll 2003, Bee 2008).

Los actores deben prepararse para liderar cambios y manejar las propuestas de innovación; asimismo, deben estar preparados para lidiar con posibles dificultades, resolver conflictos, etcétera. Se trata de aprender tanto de los fracasos como de los éxitos y encontrar nuevos caminos que permitan superar los obstáculos para la implementación de los cambios.

Afianzar una cultura de la evaluación

Consideramos que son múltiples los esfuerzos que las instituciones de educación superior llevan adelante para instaurar una cultura evaluativa (Ibarra, Díaz y Giglio 2007). La cultura de la evaluación curricular necesita afianzarse en la práctica educativa, en la vida académica e institucional. Bolseguí y Fuguet (2006), en el estudio que realizaron sobre cultura de la evaluación en la institución superior universitaria, llegan a la conclusión de que este es un concepto en desarrollo, complejo y multidimensional, que alude a la necesidad de acostumbrarnos a evaluar en forma permanente y de atribuirle mayor importancia a la evaluación como proceso de cambio y transformación en el ámbito universitario. Este concepto se inserta en la dinámica organizacional, en el contexto social y educativo, en las prácticas y en las creencias de los sujetos, en las rutinas, de allí su complejidad.

Los cambios que se realicen en el currículo de formación profesional requieren un conjunto de condiciones como la formación de los actores para lograr un mejor involucramiento y participación en los cambios, una justificación o razones que otorguen legitimidad y sostenibilidad a los cambios y la generación de una cultura evaluativa. Todo ello abogará por el éxito para implantar los cambios en el currículo y obtener los resultados de mejora en la formación profesional. En toda esta dinámica los procesos evaluativos tienen un rol estratégico para el presente y futuro de este nivel educativo.

3. CONCLUSIONES

Cuando la evaluación se orienta hacia los cambios curriculares, esta sirve de vehículo para la implantación y consolidación de dichos cambios, asegurando el control y la regulación necesaria y oportuna a través de la evaluación procesal. Este tipo de evaluación permite medir los avances, identificar dificultades y logros, monitorear las acciones de corrección y ajuste que se implementen durante todo el proceso curricular.

La evaluación del currículo requiere de una planificación y una puesta en marcha; por tanto, debe estar bien establecida en el diseño y el desarrollo curricular. Se debe definir claramente los propósitos y criterios, así como el modelo que permita orientar toda la evaluación y, en este punto, remarcamos que se debe considerar los niveles de análisis o lógicas del currículo en la evaluación procesal y no restringirlos solo a la evaluación final.

Finalmente, consideramos que la evaluación del currículo en la educación superior universitaria se debe institucionalizar, es decir, integrarse en una estrategia amplia de evaluación institucional y de aseguramiento de la calidad en todos los ámbitos de la vida institucional; además, debe constituirse en una práctica habitual que permita una dinámica de evaluación-reflexión-mejora en la cual la evaluación adquiera todo su potencial optimizador.

BIBLIOGRAFÍA

BEE, Sng

2008 «Surface or deep change? How is a curriculum change implemented at ground level?». *International Journal of Educational Management*, vol. XXII, N° 1, pp. 90-106. Fecha de consulta: 19/08/2008. <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0600220106.pdf>>

BOLSEGUÍ, Milagros y Antonio FUGUET

2006 «Cultura de evaluación: una aproximación conceptual». *Investigación y Postgrado*. Año/vol. 21, número 001, pp. 77-98. Fecha de consulta: 5/06/2008. <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100004&lng=en&nrm=iso>

CASANOVA, María Antonia

1992 *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

1999 *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

CASTILLO, Santiago

2002 «Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa». En S. Castillo (coordinador). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A., pp. 1-33.

2003 *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

COLL, César

2003 «El currículo universitario en el siglo XXI». En Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (editores). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 271-283.

DÍAZ BARRIGA, Ángel

2003 «Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas». *Revista electrónica de investigación y educativa*. Vol 5 N° 2. Fecha de consulta: 28/06/2008. <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>

FULLAN, Michael

2002 «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, 1-2. Fecha de consulta: 2/07/2008. <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>>

HERNÁNDEZ, María Lourdes

2003 Recensión. Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol I, N° 2. Fecha de consulta: 9/07/2008. <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Rec1.htm>>

IBARRA, Luis, María del Carmen DÍAZ y María del Carmen GIGLIO

2007 «Elementos de un modelo de evaluación curricular universitario». Ponencia presentada IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. (México). Fecha de consulta: 23/06/2008. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat02.htm>>

INCIARTE, Alicia y Luisa CANQUIZ

2001 «Análisis de la consistencia interna del currículo». *Informe de investigaciones educativas*, vol. 15, N°. 1 y 2. Fecha de consulta: 8/03/2008. <<http://biblo.una.edu.ve/una/anali/texto/iie2002v15n1-2p79-90.pdf>>.

LITWIN, Edith

2006 «Currículo universitario. Debates y perspectivas». Asesoría Pedagógica. Sección Difusión Científica. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. UBA. Fecha de consulta: 14/02/2008. <asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=secciones-asesoria/difusi-n-cient-fica>

MATEO, Joan

2000 *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

MOTOS, Tomás

2002 *Innovación del currículo. Proyecto docente* [en línea]. Fecha de consulta: 9/07/2008. <<http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/INNOVACIÓN/InnovaciónMotos.pdf>>.

O'DOWD, Gregory

2002 «The evaluation of change: The role of evaluation in the curriculum renewal process». Curriculum Innovation, Testing and Evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference. Kyoto, Japan. Fecha de consulta: 12/10/2008. <<http://www.jalt.org/pansig/2002/HTML/ODowd.htm>>.

ROHLEHR, Betty

2006 «Características del currículo y la gestión curricular: un estudio». En OREALC/UNESCO *El currículo a debate*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

RUIZ, José María

1996 «Evaluación del currículo». En J. Angulo y Nieves Blanco. *Teoría del currículo: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. pp. 197-250.

RUIZ, Estela y Javier VALENCIA

1990 «Aplicación de un modelo de evaluación curricular cualitativa: un camino a seguir». *Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*. Año 6, N° 18, marzo, pp. 1-6. Fecha de consulta: 21/10/2008. <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/18/37.pdf>>

RUIZ, Estela, Javier VALENCIA y Alfredo TEZOCA

1988 «Propuesta teórica metodológica de evaluación curricular para el nivel de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, UNAM». *Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*. Año 4, N° 12, pp. 1-9. Fecha de consulta: 21/10/2008. <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/12/13.pdf>

SANTOS, Miguel Ángel

2003 *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones S.A.

VILLA, Aurelio

2006 «Identificación de competencias en la experiencia de la Universidad de Deusto». *Educación Superior: Nuevos currículos para los Nuevos Tiempos*. N° 10, 2° Semestre. Fecha de consulta: 12/02/2008. <http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_seminarios_detalle.aspx?idPublicacion=55>

WALKINGTON, Jackie

2002 «A process for curriculum change in engineering education. European». *Journal of Engineering Education*; Jun., vol. 27 Issue 2, pp. 133-148. Fecha de consulta: 19/04/2008. <<http://www.tandf.co.uk/journals>>

WERNER, David

2006 «Educación superior: evaluación y cambio curricular en Estados Unidos». *Educación Superior: Nuevos currículos para los Nuevos Tiempos*. N° 10, 2° Semestre. Fecha de consulta: 12/02/2008. <http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_seminarios_detalle.aspx?idPublicacion=55>

WOLF, Peter, Art HILL y Fred EVERS

2006 Handbook for Curriculum Assessment. *Teaching Supports Services. University of Guelph*. Canadá: Ontario. Fecha de consulta: 22/12/2008. <<http://www.tss.uoguelph.ca/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf>>

ZABALZA, Miguel Ángel

2002 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.